

ENSAYANDO

“Estrategias de juego para promover la producción escrita y habilidades comunicativas en niñas y niños”



GONZALO JIMÉNEZ RAMÍREZ
Psicólogo

ENSAYANDO

“Estrategias de juego para promover la producción escrita y habilidades comunicativas en niñas y niños”



GONZALO JIMÉNEZ RAMÍREZ
Psicólogo

ENSAYANDO

“Estrategias de juego para promover la producción escrita y habilidades comunicativas en niñas y niños”

GONZALO JIMÉNEZ RAMÍREZ

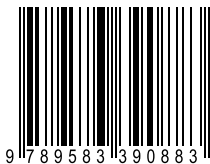
Psicólogo

Diseño e Impresión

PUBLICIDAD CÓNDOR

Segunda Edición, Noviembre de 2013

ISBN: 958-33-9088-7



Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico o químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia, sin permiso previo del autor.

“No hay nada en el universo
que no sirva de estímulo al pensamiento”.

Jorge Luis Borges

Contenido

Introducción

1. Sobre el acto de escribir

1.1. La experiencia del proceso de escritura

1.1.1. ¿Por qué una experiencia del proceso de escritura?

1.2. La imaginación y la creatividad en la experiencia de escribir

1.2.1. La imaginación

1.2.2. La creatividad

2. Juego como medio para desarrollo de habilidades comunicativas

2.1. Sobre el juego

2.1.1. Características que hacen de la experiencia de juego un importante espacio para el encuentro socializador de niñas y niños

2.2. Diseño e implementación de juegos

2.2.1. Una conceptualización amplia y clara sobre el juego

2.2.2. Caracterización de la población

2.2.3. Requerimiento o necesidad

2.2.4. Beneficios cognitivos y afectivos

2.2.5. El facilitador del juego

3. Anexos, actividades y juegos

Juego uno: ensayando Algunos ensayos

Juego dos: dibuja el olor

Juego tres: recordando lugares

Juego cuatro: tocando, imaginando y reconociendo

Juego cinco: uno, dos, tres

Juego seis: el animal fantástico

Juego siete: las torres

Juego ocho: exploradores intergalácticos

Juego nueve: frutos fantásticos

Juego diez: adivina lo que es

Juego once: paso a paso

Juego doce: máscaras

Juego trece: ¿por qué no?

Juego catorce: dibujos con tiza

Juego quince: diferencias importantes

Juego dieciséis: un mensaje importante

Referencias bibliográficas

Bibliografía

Introducción

Cada vez es más clara e irrefutable la función vital que para el desarrollo significativo de una nación tienen las niñas y los niños. Hoy más que nunca se reconocen más allá de ser seres tiernos e indefensos y se identifican en ellas y ellos, procesos que vislumbran la complejidad de la especie humana y el punto de partida para el capital humano de un país.

En hora buena, los gobiernos encaminan esfuerzos para ofrecer a niñas y niños espacios y estrategias apropiadas para su protección, desarrollo y atención integral.

Frente a este saber e intenciones es importante ampliar el conocimiento de aspectos que hasta el momento han sido poco reflexionados, y que resultan importantes para conseguir acciones de alto impacto en esta población. Posturas anteriores como la desvalorización de su papel en la sociedad y la creencia de imposibilidades cognitivas y sociales no tenían un papel relevante en la investigación nacional y por ende, se descuidaban como sujetos prioritarios de estudio para el desarrollo del país.

Es así como desde las carencias del conocimiento específico sobre este sector poblacional o de los imaginarios habituales, se implementan acciones bien intencionadas pero poco efectivas que generan estancamiento en la atención integral a la infancia, dado que el desconocimiento, en especial de una población tan compleja para el adulto, resulta en estrategias disonantes con la realidad.

Son innumerables los retos y aspectos de la infancia que requieren ser reflexionados pero la prioridad es cambiar la mirada para develar elementos que aparentemente son obvios y que requieren ser contextualizados; también se trata de indagar en situaciones básicas que en esta etapa de la vida se presentan con transparencia y que definen más que otra la naturaleza humana y el éxito en la vida futura en sociedad.

En ese sentido, se pueden asumir dos líneas de acción, una que centra su atención en la infancia como sujeto directo de estudio y los innumerables fenómenos de análisis que la rodean como: las particularidades frente al

juego, la comunicación, las relaciones sociales, los procesos de aprendizaje o el lenguaje por mencionar solo algunos; y la otra línea, que con la misma intención, indague sobre los actores mediadores: padres de familia, familiares cercanos, cuidadores, maestros o instituciones, entre otros, y las estrategias pedagógicas que utilizan con niñas y niños.

Bajo esta lógica, el presente libro posa su mirada en la segunda línea de acción, al tener en cuenta que los actores mediadores, específicamente las maestras y los maestros, juegan un papel vital en el éxito del desarrollo de una nación, pues a través de su praxis construyen ambientes significativos que generan cambios sociales y culturales e influyen, a lo largo de la vida, en numerosos grupos de niñas y niños, y desde luego, en sus entornos próximos.

Al reconocer la importancia de su papel se deben emprender esfuerzos para comprender y apoyar sus estrategias pedagógicas, entregar reflexiones y medios que potencien sus capacidades y los recursos con los que cuentan para resignificar sus prácticas, acorde con las necesidades cambiantes del país.

Por ende, surge la necesidad de potenciar el uso de los libros, de juegos y otros medios, que aporten al desarrollo de habilidades comunicativas y de experiencias positivas de inclusión en el proceso de enseñanza- aprendizaje; que incidan profundamente en otros procesos y desarrollo integral de las niñas y los niños, sin el cual la experiencia lectora no sea posible; también se debe analizar cada uno de los procesos mentales superiores vinculados para evidenciar ese proceso único y especial en la especie humana que hace posible la experiencia de conocer y vivir mundos posibles a través de la lectura.

De acuerdo con lo anterior, el presente documento recopila experiencias y estrategias producto de más de 10 años en el diseño y desarrollo de acciones pedagógicas con población infantil, con el fin de aportar a maestras y maestros, estrategias y reflexiones que potencialicen sus prácticas educativas.

El libro se divide en tres momentos dando inicio a la contextualización teórica sobre el acto de escribir, siendo ésta una de las habilidades comunicativas de

mayor relevancia; en un segundo momento se desarrollan conceptos y guías prácticas sobre el diseño e implementación de juegos para promover habilidades comunicativas en las niñas y los niños; finalmente, un tercer momento, contiene una pequeña selección de juegos a manera de guía, dando inicio con la descripción amplia de una actividad denominada “Ensayando” que tiene como finalidad la promoción de producciones escritas en la población infantil.

La intención de este documento es aportar a la labor de las maestras y los maestros en beneficio de las niñas y los niños del país e invitarlos a asumirlo como un punto de partida y una provocación para reflexiones más profundas adaptadas y contextualizadas a sus propios mundos y realidades.



1. Sobre el acto de escribir

Para dar inicio a la discusión es interesante hacer referencia a la definición del diccionario: "escribir es representar palabras o ideas mediante trazos". Sin lugar a duda una definición de este tipo resulta ser bastante reducida, ya que la lengua escrita es mucho más compleja, toda vez que se presenta como un instrumento de intercambio con el medio, un "modo social de comunicación y de pensamiento" (Wells, 2001:274) que conserva y recupera significados estructurando la información a nivel cognitivo y social.

Esto quiere decir que cuando los seres humanos se apropian de la lengua escrita, realizan un proceso de reconstrucción tratando de comprender sus reglas, haciendo ver que la lengua escrita no es como se ha concebido comúnmente en la escuela, "un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras". Tampoco es una mera codificación de símbolos, sino un proceso de construcción y producción de significados. Saber escribir no es saber dibujar bien las letras, es decir; tener una "letra bonita", es comprender las realidades y comunicarlas con coherencia, es un proceso simbólico de construcción de significados y un acto de comprensión y de transformación.

Es por estas razones, que el acto de escribir pasa de ser una simple acción mecánica a convertirse en un pilar fundamental en el desarrollo humano y de sus sociedades, al aportar en la construcción de estructuras de pensamientos y esquemas de significado.

Para ampliar la apreciación anterior, es necesario hablar un poco sobre cómo estas estructuras y esquemas se configuran desde la construcción del sistema de escritura en las niñas y los niños, citando a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) quienes abordaron la teoría psicogenética de Piaget en el campo específico de la lengua escrita desde una teoría psicolingüística, aportando ideas sobre cómo en la infancia se construye ese objeto de conocimiento. Concluyeron que niñas y niños van construyendo, de acuerdo a su nivel de desarrollo y a múltiples factores físicos y ambientales, hipótesis explicativas sobre la lengua escrita y su funcionalidad. En cada nivel, este objeto de conocimiento tiene unos rasgos característicos y un uso acorde a la comprensión que ellas y ellos tienen del mundo.

De esta forma se configura como un proceso vivencial que requiere de experiencias desequilibrantes que conduzcan a la estructuración lógica y comprensiva del sistema de representación simbólica; experiencias desequilibrantes que permiten modificar esquemas propios del sujeto para explorar aquellos dados en la cultura. Frente a lo anterior, y caminando desde lo individual hasta lo grupal, se evidencia la implicación que el desarrollo del sistema de escritura y el mismo acto de escribir tienen para una sociedad; la importancia que tiene que los individuos en general, pero en especial en la etapa infantil, desarrollen y apropien adecuados procesos de escritura.

Este hecho adquiere aún más importancia al pensar cómo en muchos países del mundo niñas, niños y jóvenes constituyen la porción de la población con un crecimiento más rápido; para el caso de Colombia y según cifras emitidas por el DANE y recopiladas por UNICEF en el documento “Situación de la Infancia en Colombia” (2004), de los cuarenta millones de habitantes que posee el país, el 41.5% son menores de 18 años.

Si esta es la tendencia, no resulta secreto el valor que posee para el desarrollo de los países aumentar las acciones en la formación adecuada de la infancia, más aún al ver cómo nuevos medios y formas de comunicación se desarrollan rápidamente; ante esto no sólo se necesita mantener el paso sino ajustar los modos de obrar en estos nuevos mundos.

Las niñas y los niños de las comunidades actuales están inmersos en un mundo de comunicación, su vida se caracteriza por rápidos desarrollos tecnológicos e influencias multiculturales que no paran de cambiar. Desenvolverse en tal paisaje requiere de habilidades diversas, habilidades del lenguaje tanto para leer como para escribir un texto y situarlo dentro de un contexto, pues las lenguas y los símbolos son a menudo fenómenos culturales que se relacionan de diversas maneras unos con otros así como con la comunidad global, nacional o local.

Es por esto que se requieren espacios de formación que entreguen a niñas y niños habilidades intelectuales adecuadas e innovadoras para enfrentar estos nuevos retos, pues no se puede esperar simplemente enviarlos a una *jungla* de información, tan solo con normas y convenciones innecesarias. Es necesario promover experiencias que les permitan equiparse de nuevas destrezas de pensamiento.

Desde esta lógica, la alfabetización se configura como primordial en la construcción de sociedades basadas en el bienestar, la democracia y los derechos humanos. "El conocimiento tiene una importancia creciente en la sociedad moderna una sociedad mucho más compleja y diversa como nunca antes"¹, una sociedad exigente intelectualmente que cobra con creces las dificultades en este orden.

Por último y ante esta panorámica, no es preciso saber cuáles son exactamente las habilidades que deben desarrollarse para enfrentar los retos de un mundo en permanente cambio. Lo que si es cierto es que niñas y niños necesitan ser capaces de comunicarse y desarrollar habilidades en el manejo de las herramientas del conocimiento que les permitan indagar, explicar y tratar de comprender sus vidas día a día, siendo capaces de hacer uso de las producciones sociales.

De igual manera, es claro que la escritura es valiosa por cuanto incrementa la experiencia, compromete y crea identidad, y hace posible la integración de nuevas habilidades al aprendizaje y al desarrollo del individuo como ciudadano, ampliando su posibilidad de participar en todos los aspectos de la sociedad.

1.1. La experiencia del proceso de escritura

Esta sección aborda las razones por las cuales el proyecto se plantea como una "experiencia de producción escrita". De igual forma, trata sobre la creatividad como un proceso intelectual globalizante implicado en la producción escrita.

1.1.1. ¿Por qué una experiencia del proceso de escritura?

Una respuesta a esta pregunta requiere del análisis de cada uno de las palabras que construyen el enunciado "una experiencia de producción escrita" iniciando con la implicación que tiene el planteamiento como una experiencia y finalmente el concepto de proceso. Para esto es pertinente abordar el tema desde diversos autores que entreguen luces sobre los aspectos a trabajar.

¹ IFLA. (2004). World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council 22- 27 August 2004 Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ifla.org/IV/ifla70/prog04.htm>

A continuación se hará una referencia inicial al concepto e implicación de las experiencias en el ser humano, desde la postura filosófica de Kant quien aborda el tema a partir de la pregunta ¿qué es el conocimiento?

Frente a este cuestionamiento, Kant manifiesta que todo conocimiento comienza con la experiencia. Sin la experiencia, la razón y las ideas permanecerían vacías, pues no se cuenta con impresiones que las doten de contenido; de igual forma, agrega que no todo conocimiento proviene de la experiencia, pues sin lo que el sujeto aporta -y que posee con independencia de toda experiencia- el conocimiento no sería posible. De esta manera, muestra el valor que los conocimientos previos tienen sobre la vivencia de las nuevas experiencias y lógicamente sobre los nacientes conocimientos, marcando de igual forma, los límites dentro de los cuales el conocimiento es posible.

Otro aspecto central para Kant en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, es la Estética (del griego *aisthesis*: sensación), entendida como el modo de tener sensaciones y por ende percepciones que permiten el conocimiento sensible, paso previo para todo conocimiento. Kant distingue dos momentos en la mencionada percepción: la materia y la forma.

El efecto de los objetos en la sensibilidad son las sensaciones, que son dadas a posteriori y constituyen según Kant, la materia del conocer en el nivel de la sensibilidad. Pero las sensaciones se presentan ordenadas en ciertas relaciones; eso que hace que las sensaciones aparezcan ordenadas en dichas relaciones es la forma. La forma no es dada a posteriori, sino que está ya a priori en el espíritu, como forma de la sensibilidad (Kant la llama también intuición pura). La síntesis (unión) de sensaciones o datos empíricos, como materia, y la forma a priori es el fenómeno.

Las formas puras o principios a priori de la sensibilidad son, según Kant, el espacio y el tiempo. Espacio y tiempo son las condiciones de posibilidad de toda experiencia porque no es posible ninguna experiencia que no esté bajo esas relaciones. Ahora bien, espacio y tiempo no son, según Kant, propiedades objetivas de las cosas mismas, sino formas a priori de la sensibilidad. El espacio y el tiempo son la forma de la experiencia externa, y el tiempo de la interna.

La sensibilidad realiza las primeras síntesis al unificar las sensaciones en el tiempo y el espacio, pero percibir tal multiplicidad (colores, formas, sonidos) es comprender los objetos. Comprender lo percibido es la función propia del Entendimiento. Kant postula que el conocimiento incluye conceptos además de percepciones, pues comprender los fenómenos es poder referirlos a un concepto; cuando no podemos referir las impresiones sensibles a un concepto, la comprensión de aquellas resulta imposible. Esta actividad de referir los fenómenos a los conceptos se realiza siempre a través de un juicio. El entendimiento puede ser considerado, pues, como la facultad de los conceptos, o bien como la facultad de los juicios, la facultad de juzgar.

Para conceptualizar aún más sobre la experiencia es necesario abordar algunos postulados de la teoría cognitiva, refiriendo inicialmente a Piaget, quien de manera general plantea que gracias a las experiencias asimiladas y acomodadas de acuerdo con el equipaje previo de las estructuras, ocurre el desarrollo cognitivo como proceso adaptativo al medio. Es decir, cuando las experiencias físicas o sociales entran en conflicto con dichos conocimientos previos, las estructuras cognitivas se reacomodan para incorporar la nueva experiencia y esto es lo que se considera como aprendizaje. La experiencia no proviene de los objetos sino de su acción sobre los mismos. De allí que este conocimiento posea características propias que lo diferencian de otros conocimientos.

Por otra parte y gracias a la influencia de la Teoría de la Información y la Teoría General de la Comunicación se amplía esta concepción del aprendizaje del ser humano, que pasa de ser un mero reactor de los estímulos ambientales, a ser un constructor activo de su experiencia, un "procesador activo de la información", como lo plantea Neisser (1967).

Desde esta lógica, el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta: conduce a un cambio en el significado de la experiencia, que implica no sólo el pensamiento, sino también la afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Por último, es obligatorio en una conceptualización sobre la experiencia humana considerar a Husserl quien a través de la fenomenología plantea la experiencia humana como un fenómeno mediado por la interpretación,

asentado en tres premisas: primero, que las personas actúan de acuerdo con el significado que las cosas tengan para ellas; segundo, que esos significados surgen de la interacción social que los une con sus iguales y tercero, que tales significados pueden variar de acuerdo con la interpretación de cada cual.

Es así como el espacio, el tiempo, la causalidad y la sustancia, no son propiedades de las cosas tal como son en sí mismas, con independencia del sujeto que las conoce; Por el contrario, es el propio sujeto el que dota al objeto de estas formas que él posee a priori, con independencia de la experiencia y como condición de posibilidad de toda experiencia. Por lo tanto, el objeto de conocimiento no es el noúmeno (la cosa en sí misma) sino el fenómeno, que construye el sujeto a partir del "caos de sensaciones" o "rapsodia de impresiones" que le aporta la experiencia, ordenándolo según sus formas y categorías a priori.

Hasta aquí se recopila de forma somera algunas de las concepciones más relevantes sobre la experiencia humana. Cada una de estas posturas evidencia de forma común el valor que poseen los conocimientos previos en el encuentro con nuevas experiencias. La temporalidad y el espacio de la experiencia son así mismo, factores predominantes, es decir, existe una tendencia a concebir la experiencia dentro del individuo y no fuera de éste y en un tiempo propio no dictaminado estrictamente por el exterior.

En concordancia con la idea inicial y poniendo en práctica el ejercicio anterior, se tomará como fenómeno de análisis "el proceso". De esta forma, podrán surgir puntos guías para entender en su totalidad la razón de mencionar el proyecto como "la experiencia del proceso de escritura".

Proceso hace referencia a una serie de etapas o fases interrelacionadas que deben cumplirse para producir un determinado resultado; este recorrido de actos puede presentarse de dos formas: primera, mediado por pasos predeterminados, rígidos y mecánicos que en las condiciones adecuadas conllevan al mismo resultado y segunda, mediado por parámetros estéticos como en el caso del acto de escribir, en el cual se efectúa un "recorrido de actos creativos que siguen un orden no lineal, sino pendulares"² con la posibilidad de finales similares o indefinidos.

² Díaz, Á. R. (1999). *Aproximaciones al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Al efectuar un análisis inicial sobre estas dos posiciones se muestra cómo la primera forma rígida y lineal, predomina en muchos aspectos de nuestra cotidianidad, principalmente en los procesos educativos que lógicamente influyen en todas las demás facetas de la vida como el trabajo y las mismas relaciones personales. Esta forma común de encarar las experiencias desvaloriza los caminos alternativos, el riesgo, el retomo en la secuencia y otorga gran valor a los resultados predecibles; ante esto es difícil pensar en que el individuo pueda tener una experiencia placentera del proceso.

En segundo lugar, están aquellas posturas en las que el azar hace parte vital de los procesos, donde el producto no es la razón de ser de las acciones pero que siempre se consigue; en donde no solo se logra un resultado sino un sinfín de éstos. Desde esta perspectiva, el individuo debe identificar y alcanzar objetivos intermedios que se convierten en un punto de llegada y un punto de partida de las tareas, por medio de un movimiento pendular que retoma reflexivamente sobre las fases que conforman el proceso.

Es así como dichos procesos permiten al individuo una experiencia consciente, demandante cognitivamente, placentera y libre, que sin lugar a dudas fortalece las diferentes estructuras intelectuales vinculadas en la experiencia y las prepara para nuevos retos. De igual forma, un ambiente enmarcado en estas reglas estimula al individuo a encarar nuevos retos en el mismo campo.

En este punto se puede concluir, unificando las diferentes apreciaciones mencionadas tanto para la experiencia como para el proceso, que el acto de escribir debe ser considerado como un proceso, "una actividad negociadora compleja" (Keseling U.A 1987:349) que consiste tanto en aplicar estrategias intelectuales como lingüísticas. En ese sentido, se puede afirmar que la escritura, en cuanto producto, refleja mucho menos de lo que el proceso implica.

De esta forma, lo importante y lo que se intenta mostrar con la presentación escrita del proyecto, es la necesidad de emplear el acto de escritura como una estrategia didáctica en la que las niñas y los niños puedan disfrutar y reconocerse en la experiencia de expresar sus ideas de forma escrita.

Finalmente, resulta fascinante pensar el acto de escribir como una

experiencia de juego compleja en la que niñas y niños reúnen diversos elementos de su experiencia para formar un todo con nuevo significado, donde en el proceso de seleccionar, interpretar y reformar elementos, logre pasar de una simple actividad mecánica a poner en evidencia una parte de sí mismos: cómo piensan, cómo sienten, cómo ven; un juego que armonice en una forma nueva el pensamiento, la sensación y la percepción³.

1.2. La imaginación y la creatividad en la experiencia de escribir

El proceso de escritura como un acto comunicativo propio de los seres humanos se encuentra fuertemente mediado por una serie de factores propios de su naturaleza, agrupados en factores cognitivos y factores emocionales. Estos posibilitan o dificultan el dominio de la habilidad comunicativa según su desarrollo en el individuo.

Así como el proceso de escritura demanda la existencia de dichos factores, de igual forma posibilita su aparición si éstos no se encuentran presentes; lo que significa que alguien puede poner en marcha dicho acto tan sólo con las condiciones básicas, pues paulatinamente, en la dinámica propia del proceso, se configuran formas más complejas y fortalecidas, teniendo no sólo un impacto en el mismo acto de escritura sino en toda aquella actividad intelectual del individuo en su diario vivir.

De esta forma y con el fin de profundizar sobre los factores cognitivos y emocionales propios del acto de escritura, se tomarán como base dos procesos intelectuales de mayor implicación en el fenómeno como es la imaginación y la creatividad. La intención es mostrar en un mismo proceso, los diferentes aspectos vinculados al acto de escribir, pues la imaginación y la creatividad más que cualquier otro elemento, requieren una sintonía perfecta de los componentes cognitivos y emocionales que hacen posible el acto de efectuar producciones escritas.

Tomar la imaginación y la creatividad como punto de referencia en el análisis se justifica en el sentido de que la escritura es un acto de creación que supone elaborar una idea, hallar el mejor modo de expresarla y registrarla gráficamente. Aunque el producto de este acto no sea una obra artística, todo

³ West, J. (1994). *Terapia de juego centrada en el niño*. México: El Manual Moderno.

mensaje escrito es creativo y requiere de imaginación en el sentido de que refleja una manera individual de procesar la realidad y de expresarla a través del lenguaje.

1.2.1. La imaginación

Así y luego de contextualizar sobre el acto de escritura se da paso a uno de los procesos cognitivos que lo hacen posible, en primera instancia, la imaginación como proceso mental superior fundamental en la representación de las imágenes mentales de cosas reales o ideales contenidas en la realidad, y en la manipulación para crear en el interior o exterior del organismo nuevas posibilidades resolutorias, adaptativas o fantasiosas a la realidad, es decir que la escritura nace de la pura actividad imaginaria del cerebro.

Por ende se entiende la importancia de estudiar los procesos de imaginación en la infancia, al tener presente que en ninguna otra etapa de la vida los seres humanos ponen en práctica y con mayor intensidad esta capacidad. Las niñas y los niños dedican gran parte de su tiempo a construir y de-construir escenarios fantásticos, poniendo en práctica procesos cognitivos superiores que serán vitales en aspectos como la creatividad, la resolución de problemas, el manejo y resolución de conflictos internos o la visualización de metas, necesarios para la movilización al cambio, entre otras.

Por todo esto, resulta interesante explorar y describir los procesos de imaginación resultantes en la relación con el otro y las actividades pedagógicas de la escuela, pero principalmente las maneras en que maestras y maestros consiguen estimular la imaginación de las niñas y los niños, y qué papel juegan todos estos aspectos en la experiencia de la escritura.

Con estas aclaraciones se puede entonces decir que la imaginación es el proceso superior que permite reproducir mentalmente un acontecimiento o un objeto que se percibe o ha percibido, posibilita representar en abstracto realidades físicas, conceptos y emociones para comprender y asimilar el mundo. En la imaginación es donde se representan de manera visual, auditiva, táctil y olfativamente, los hechos vividos, los hechos que se están viviendo y con un grandísimo potencial, los posibles hechos futuros que se cree sucederán.

Es así con dichas representación e interconexión de escenarios, personajes, objetos, e incluso emociones que los seres humanos emiten una conclusión al relacionarse con el medio, para crear nuevas imágenes y circunstancias que modifican el mundo, dado que todo en la experiencia humana primero se hace en la mente.

En los párrafos anteriores se evidencian dos “niveles de la imaginación”, como lo expresa Luria, la imaginación reproductora entendida como la representación mental de la realidad y la imaginación creadora producto de la interrelación de las imágenes que generan cambio. A continuación se amplían dichos conceptos:

La imaginación reproductora se refiere a la construcción de representaciones mentales de los objetos o situaciones sensibles de ser percibidas de manera visual, auditivo, olfativa o motora, tanto en presencia directa del estímulo o de manera indirecta, aún si el objeto percibido ya no se encuentra presente.

Es importante anotar que la imaginación reproductora no es un mero recuerdo de lo percibido como tiende a pensarse, es mucha más compleja; significa la reconstrucción activa de una experiencia sensorial como bien lo plantea Jean Piaget:

“La imagen no es un acto inicial, como durante tanto tiempo lo creyó el asociacionismo: es... una copia activa y no trazo o resto sensorial de los objetos percibidos. La imagen mental debe considerarse mucho más como dibujo realizado interiormente cada vez que el sujeto lo evoca, que como fotografía emergente de un fondo misterioso (de la “memoria”, del “subconsciente”, etc.), en el momento de su evocación. La analogía entre el dibujo y la imagen mental es, en efecto, sorprendente: “el dibujo... como la imagen mental, no prolonga la percepción pura sino el conjunto de movimientos... comparaciones, etc., que acompañan a la percepción y que denominamos actividad perceptiva. El dibujo, como la imagen, son imitaciones, exteriores o interiores, del objeto y no fotografías perceptivas...”⁴

⁴Aebli, H. (1978). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* (p. 64). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Es decir que al hablar de reproducción no se debe comprender como una foto exacta como lo plantea Piaget de lo percibido, es más una reconstrucción personal y cambiante, ya que un objeto o situación susceptible de ser percibido experimenta variaciones acorde a la situación y experiencia, por así decirlo, del sujeto que percibe e imagina.

David Hume, aunque asume que de igual manera la imaginación reproductora esta mediada por el sujeto que percibe, también deja ver que esta propensa a pérdida de calidad o fidelidad en la información:

“(...) la diferencia principal entre lo percibido y lo imaginado estriba en el grado de viveza; las imágenes pensadas son débiles copias de las percepciones originales. Según este concepto, lo imaginado es una representación o un eco de lo percibido. La imaginación será, pues, un recuerdo de las huellas dejadas en la memoria por las percepciones.”

“(...) las impresiones recibidas por nuestros sentidos pueden persistir con su viveza original después de pasar el estímulo sensorial. La imagen accidental o percepción persistente puede ser "positiva" como prolongación de la impresión original, o "negativa" que transforma los colores en el espectro complementario.”

De esta manera se podría pensar, como lo menciona David Hume, que las imágenes son más pobres que la realidad, es decir, que existe una perdida en la fidelidad de la información del objeto percibido que se emplea para construir una imagen reproductora, lo que no significa que ésta no sea una construcción activa como lo plantea Piaget, ya que se enriquece por la experiencia y particularidades propias del sujeto haciendo de ella una imagen única y rica en sí misma.

La imaginación creadora se refiere a objetos sensibles no percibidos que pueden existir o no, ser reales o ficticios, posibles o imposibles. La imaginación creadora es la que elabora en la conciencia productos nuevos y originales a partir de la interiorización, por medio de los sentidos, de experiencias que se asimilan y reorganizan de formas diversas y que se complementan para en el momento indicado, ser recuperadas y comunicadas

de una forma efectiva e innovadora. La naciente producción se integra como una nueva experiencia que reinicia el ciclo una y otra vez.

La imaginación creadora depende de factores externos e internos. Los primeros, pueden ser explicados tomando ejemplos del arte que influyen sobre la imaginación, son estereotipias y dependen en alto grado de los factores ambientales.

Los procesos humanos son muy complejos, mezclándose los elementos internos con los externos, pero cada tipo de imaginación abarca los siguientes: civilización, cultura, época, normas individuales, período de la vida y tendencias.

Los elementos internos de la imaginación son las determinantes psicológicas del individuo, su tipo de asociaciones, su estado de humor, su estado fisiológico y sus experiencias individuales. Estos determinantes internos son de naturaleza compleja y de infinidad de combinaciones.

Debido a dicha complejidad y con la intención de comprenderla con mayor profundidad se deben analizar los momentos que la componen:

a. La interiorización de experiencias por medio de la imaginación reproductora: cada color, sonido, forma, solución, concepto, sentimiento o emoción entre otros que a lo largo de la vida y del contacto con el medio se interiorizan por medio de los sentidos. Estas experiencias presentan un gran valor en el proceso creativo, pues resulta complicado para niñas y niños llevar a cabo una producción creativa sin poseer un nivel considerable de experiencias previas debidamente interiorizadas, es decir, que hagan parte de sus recuerdos, que las reconozcan en diferentes órdenes; es importante anotar que no se habla de experiencias como información enciclopédica o conceptos, sino de experiencias de vida en el sentido amplio de la palabra.

Es entonces necesario posibilitar permanentemente a la niña y el niño espacios propicios para recoger, interiorizar y acumular experiencias que son conjugadas, reorganizadas y empleadas en los momentos que requieran de una solución o producción creativa. En ese sentido, el mediador pedagógico debe aportar a niñas y niños vivencias nuevas y diversas, motivándolos a hacer lo mismo de forma personal.

b. La asimilación y reorganización: en este punto, las experiencias interiorizadas son asimiladas permitiéndole a la niña y al niño comprender su esencia, dinámica y orden; por ende, posibilita una mayor plasticidad en su manejo, con la posibilidad de reorganizarlas, es decir, conjugarlas tomando cualidades y características de unas y de otras, dando como resultado nuevas experiencias que pronto se convertirán en nuevos conceptos, elementos o instrumentos.

c. La comunicación efectiva: referente tanto al acto de dar a conocer de manera verbal o escrita a otros las ideas, como el de producirlas y concretarlas; labor que se convierte en el mayor reto y limitante de la producción creativa, no solo de niñas y niños sino también de adultos, dado que si una idea creativa no se exterioriza, socializa y concreta pierde valor, pues el individuo no podrá efectuar una retroalimentación basándose en la experiencia de llevarlo a cabo, y por otra parte, de qué sirve una idea creativa si no es para beneficiar a la sociedad.

A modo de conclusión en este punto, se puede decir que la interacción de la imaginación reproductora e imaginación creadora constituye una base importante para comprender el mundo, construir alternativas y tomar decisiones. Sin estos procesos, resultaría imposible para los individuos interiorizar las experiencias y posteriormente, recombinarlas en un trasegar abstracto, tanto en el tiempo como en el espacio, para permitir aprendizajes y su adaptación.

Finalmente es evidente el papel vital que estas dos dimensiones de la imaginación juegan en la experiencia lectora; sería imposible efectuar una actividad, por excelencia abstracta, que requiere comprender los signos, símbolos e ideas expresadas en los libros. Sin su presencia no existiría una construcción creativa a partir de las experiencias, es decir, se estaría frente a un panorama estéril, carente de significado y sin resultados de cambio y adaptación.

En este momento, también resulta oportuno hablar de cómo la conexión entre la imaginación reproductora y la creadora se manifiesta en el diario vivir del ser humano. Para ello, en esta contextualización teórica se mencionan otras dos categorías de análisis, seleccionadas de manera intencional y que fueron identificadas en las jornadas de trabajo como relevantes, y también

relacionadas con la experiencia de producción escrita en la infancia: imaginación y empatía, imaginación equilibrio o imaginación resolutoria.

La comprensión de estas categorías puede aportar a mejorar el desempeño de maestras y maestros en la relación con las niñas y los niños. Es claro que el lector puede identificar un sin fin de categorías de reflexión pero es importante aclarar que se requiere concretar solo en algunas pues resultaría realmente complejo abordarlas en su totalidad.

Imaginación y empatía: el observador se siente parte de la cosa observada. Toda apreciación estética depende de nuestra capacidad para corresponder con la imaginación a la estructura de un estímulo. Gran parte de la satisfacción emocional y artística se deriva de que nos proyectamos sobre el objeto observado con el cual nos identificamos. La empatía produce fantasías asociadas con impulsos que tienen algo que ver con alguna propiedad del estímulo.

Imaginación equilibrio o imaginación resolutoria: la imaginación, como respuesta retardada a estímulos de naturaleza sinestésica, combinatoria y disociadora, está dirigida hacia un fin. Esta finalidad puede ir desde transformar lo abstracto en concreto hasta un acto de animación. Este último, puede incluir muchas funciones expresivas del individuo. Un actor o un orador pueden acentuar su expresión imaginativa mediante gestos. Las fantasías histéricas pueden cambiar funciones corporales y producir fenómenos biológicos de base psíquica. Así, los movimientos, posturas y gestos faciales son expresiones concretas de imágenes de la fantasía.

Los distintos fenómenos de la imaginación, la repetición de la percepción, la combinación, la disociación, la animación y la movilización, tendrían, en una teoría de la actividad orgánica, un común denominador que indicaría los propósitos generales de la imaginación. La imaginación se representa frecuentemente en cosas que nos faltan.

En realidad, la imaginación está básicamente relacionada con la realización de deseos. Sin embargo, no sólo tenemos fantasías en las que somos el héroe triunfador, sino otras en las que somos el héroe derrotado y los sueños de miedo, angustia y terror son casi tan frecuentes como los placenteros.

El pensamiento se enfrenta con las limitaciones de la realidad y por ello,

muchos pensamientos deben ser eliminados a fin de mantener al individuo en equilibrio con la sociedad. La imaginación, independiente de las limitaciones sociales, establece el equilibrio permitiendo cierta libertad. Sin embargo, la imaginación parece constituir, generalmente, un compromiso para establecer el equilibrio entre los estímulos de fuera y los de dentro.

1.2.2. La creatividad

Para hablar sobre los aspectos propios de la creatividad se ofrece inicialmente una definición muy personal sobre este concepto; en segundo lugar, se expone el perfil característico de un pensamiento y la actitud creativa, retomando para esto algunos postulados acerca de las dimensiones planteadas por Perkins (1948 -1987) sobre el tema.

La creatividad hace referencia al acto que se da a partir de una serie de etapas que van desde la interiorización, por medio de los sentidos, de experiencias, su asimilación y reorganización en diversas formas, así como la posterior comunicación, de forma efectiva e innovadora, de los resultados que se integran como una nueva experiencia, para reiniciar el ciclo una y otra vez.

Para ampliar este postulado, se refieren a continuación cada una de las etapas que lo constituyen y se muestra cómo se tuvieron en cuenta al momento de diseñar y desarrollar talleres:

a. Interiorización de experiencias: tal y como ya se había mencionado, se refiere a cada color, sonido, forma, solución, concepto y otros, que a lo largo de la vida y de las experiencias se interiorizan por medio de los sentidos.

Dichas experiencias son el pilar inicial en el proceso creativo, pues resulta muy complicado para un individuo llevar a cabo una producción creativa sin poseer un nivel considerable de experiencias previas debidamente interiorizadas, es decir, que hagan parte de sus recuerdos, y que sean reconocidas en diferentes órdenes.

Desde esta perspectiva es necesario posibilitar de forma permanente a las niñas y los niños, espacios propicios que les permitan recoger, interiorizar y acumular dichas experiencias para ser conjugadas, reorganizadas y empleadas en los momentos que requieran de una solución o producción creativa. Por esta razón, la estrategia, como se verá más adelante, plantea

una serie de momentos que permiten preparar a los participantes con experiencias, no sólo de otros individuos sino de ellos mismos.

b. Asimilación y reorganización: es en este punto donde todas las experiencias interiorizadas anteriormente son asimiladas, permitiéndole a la niña y al niño comprender su esencia, dinámica y diferentes órdenes, y por lo tanto, una mayor plasticidad en su manejo. Plasticidad que posibilita reorganizar las experiencias, es decir, conjugarlas tomando cualidades y características de unas y de otras resultando nuevas experiencias que pronto se convertirá en conceptos, elementos o instrumentos nacientes.

Dentro de la estrategia se generaron momentos para que los participantes organizaran sus ideas, tanto de forma mental como de manera gráfica, siendo ésta una forma de hacer evidentes los procesos internos que se llevan a cabo en la mente, con el fin de hacer que estas nuevas experiencias se interioricen de forma adecuada.

c. Comunicación efectiva: al hablar de comunicación se hace referencia tanto al acto de dar a conocer a otros las ideas, de manera verbal o escrita, así como el de producirlas y concretarlas, labor que comúnmente se convierte en el mayor reto y limitante de la producción creativa no solo de las niñas y los niños sino también de los adultos. Un proceso mental debe como mínimo ser exteriorizado y en el mejor de los casos, llegar a un punto de concreción que permita al individuo efectuar una retroalimentación basándose en la experiencia de llevarlo a cabo, tendiente por encima de todas las cosas a la búsqueda de un beneficio individual pero ceñido al bienestar colectivo.

Esta comunicación efectiva se encuentra indudablemente mediada por factores como:

- La receptividad del facilitador y la seguridad que puede irradiar.
- Un ambiente propicio para la socialización en donde los participantes respeten las ideas de los otros por absurdas que parezcan.
- Los medios y materiales indicados para que niñas y niños puedan manejarlos con facilidad y tranquilidad.
- Confianza en las propias capacidades.

Una conclusión preliminar en este punto es que aunque si bien es cierto que la creatividad florece más en algunos individuos que en otros, esto no significa

que sea una capacidad de pocos o privilegiados. Como se ve en los párrafos precedentes, es una disposición del pensamiento presente en todos los seres humanos, que con los medios indicados y ambientes propicios puede ser desarrollada al máximo en beneficio individual y social.

Otras instancias de la creatividad, tienen que ver con el perfil característico de un pensamiento y actitud creativa, tomando como base las dimensiones planteadas por Perkins: estética, descubrimiento de problemas, movilidad, trabajo al límite de la propia capacidad, objetividad y motivación intrínseca. De igual forma, y con base en estos perfiles se relacionan cada una de las fortalezas y debilidades encontradas en los participantes de la experiencia.

Es importante mencionar que por medio de la experiencia de producción escrita se quiere estimular cada una de estas dimensiones no sólo con el fin de servir en este acto, sino en todos los actos propios de la vida de las niñas y los niños.

a. Estética: "Las personas creativas tienden a mostrar fuertes estándares de estética. Trabajan por la originalidad, crean productos por elegancia, belleza y poder"⁵. Este sentido estético se da en niñas y niños en la medida en que cuentan con parámetros previos del resultado que desean obtener; cada uno de ellos tiene muy claro lo que representa la belleza de su objeto, pero sin lugar a dudas, existen factores grupales que median y definen algunos cánones de belleza. Por esto, resulta importante promover constantemente en las niñas y los niños el valor presente en la originalidad como la mayor fuente de estética.

Con relación a los talleres desarrollados en el proyecto se encontró que dichos cánones estaban fuertemente mediados por maestras y maestros. Las niñas y los niños se preocuparon por efectuar trabajos que cumplieran con las normas de presentación establecidas por la escuela, más que por el mismo contenido de su producción. De igual forma, los textos realizados respondían a una lógica de aula, es decir se contaban historias de la vida diaria, se hablaba sobre cosas de la televisión o de las vacaciones pasadas.

Ante esto, los facilitadores implementaron estrategias sencillas para mostrar a los participantes que las ideas innovadoras tienen un gran valor. Algunas de

⁵ Ibid.

estas estrategias consistían en mostrar a niñas y niños ensayos hechos por otras niñas y niños, con temas innovadores y en algunos casos “alocados” que rayaban con las lógicas comunes. Por otra parte, cuando los participantes socializaban sus ideas, los facilitadores resaltaban aquellas que se encontraban fuera de los cánones estéticos del aula.

b. Descubrimiento de problemas: aunque una de las principales cualidades de un pensamiento y actitud creativa es la solución de problemas, también lo es el descubrimiento de estos, sin lo cual no se podría pensar en la primera. Cuando se habla de descubrir problemas, se hace referencia a esa capacidad de desmembrar, de analizar pieza por pieza, los diferentes factores que encierran o dan nacimiento a un problema.

Conscientes de la importancia de este aspecto, se permitió a los participantes tomar periodos de tiempo entre cada fase, con el fin de alejarse del problema y observarlo desde diferentes ángulos y puntos de vista; lo anterior, en oposición a las actividades que se acostumbran a implementar, en donde la niña y el niño desarrollan en su totalidad la "acción" en un reducido lapso de tiempo, siendo pocas las oportunidades para reflexionar sobre las dificultades que se presentan en la misma. De esta forma, las tareas se convierten en actos mecánicos sin reflexión cognoscitiva que conllevan a la no estimulación creativa de niñas y niños.

c. Movilidad: permite el desplazamiento o cambio de perspectiva y generación de posibilidades ante una misma situación, es decir, un pensamiento divergente. Esta capacidad posibilita transgredir las formas comunes y aprendidas de hacer las cosas y ampliar las posibilidades de actuar ante una misma situación de formas innovadoras pero igualmente efectivas.

Con respecto a esta capacidad, se evidenciaron amplias dificultades en los participantes, ya que resultaba bastante difícil para ellos poner en práctica formas nuevas de encarar la construcción de un texto, se encontraban, como era de esperarse, mediados por la aprobación de los profesores y las formas comunes de efectuar las tareas.

d. Trabajo al límite de la propia capacidad: Las personas que poseen un pensamiento creativo desarrollado se deleitan dando el máximo de sus

capacidades, afrontan proactivamente las encrucijadas que se presentan en las actividades y están siempre dispuestos a probarse a sí mismos en la ejecución de una acción.

Ahora, y con relación a la experiencia, se encontraron dificultades para que las niñas y los niños retaran sus propias capacidades; resultaba poco común para ellas y ellos la libertad en la ejecución de la tarea y por ende, la libertad en la exigencia. De esta forma, inicialmente marcaron límites muy bajos, es decir se conformaban con hacer textos sencillos, más del corte narrativo, por ejemplo, la salida al parque durante el fin de semana.

Posiblemente éste bajo nivel de autoexigencia, se debe en parte a la influencia que tienen las actividades diarias implementadas en la escuela, que se presentan como trabajos repetitivos en los que tan solo es necesario seguir al pie de la letra determinadas indicaciones del maestro para obtener unos resultados satisfactorios para el adulto. Actividades que no permiten el riesgo de experimentar, ni de llegar a encrucijadas que los pongan a prueba y los motiven a llegar y sobrepasar sus capacidades.

Finalmente, gracias a la posibilidad de rescribir los ensayos y socializarlos con sus compañeros, los participantes aumentaron sus niveles de autoexigencia. Es claro que esto es solo un comienzo, pues para que las niñas y los niños adquieran el hábito de trabajar al límite de sus propias capacidades, deben encontrarse con actividades diarias que promuevan este factor.

e. *Objetividad*: "La gente creativa presta atención a los estándares y a los juicios de selectos compañeros, ponen sus creaciones a un lado y vuelven a ellas después de un periodo de tiempo, evaluándolas con más distancia."⁶

Los talleres del proyecto ponen en marcha dos acciones en este orden: primero, el tiempo que la niña y el niño poseen entre una y otra fase para tomar distancia de su producción, lo que les permite analizar muy objetivamente su construcción, encontrando errores que muy seguramente no podría observar de otra forma. En segundo lugar, está la socialización, donde la niña y el niño pueden reflexionar grupalmente sobre su trabajo,

⁶ Ibid.

escuchar y compartir opiniones sobre éste, estimulando un pensamiento sistemático y objetivo.

f. Motivación intrínseca: es claro que el pensamiento creativo resulta generalmente voluntario. Para aquellas personas con altos niveles de creatividad es suficiente recompensa el llevar a cabo una actividad por el simple hecho de descubrir, de probar sus capacidades.

Sin lugar a dudas, es en este factor donde se encuentran mayores dificultades, pues para las niñas y los niños no es común asociar este tipo de actividades con escritos sino con momentos divertidos y voluntarios. Se convirtió en un reto para los facilitadores mostrar a los participantes que aunque era una actividad que no contaba con una recompensa física, podía resultar gratificante para ellos no solo por el resultado escrito sino por lo divertido que podía ser el mismo proceso.

Con esta intención el facilitador enmarcó cada una de las fases de los talleres desde una concepción de juego, es decir cada una representaba un reto por asumir, donde cada niña y cada niño diseñaba sus propias formas de conquistarlo. Es muy alentador encontrar como, finalmente, los participantes se vieron inmersos en su labor sin importarles que el tiempo pasara, con una motivación propia que les permitía exigirse al máximo sin necesidad de tener notas o premios de por medio.

2. El juego como medio para desarrollo de habilidades comunicativas

“El que tiene imaginación, con qué facilidad saca de la nada un mundo.”
Gustavo Adolfo Bécquer (1836 - 1870)

En esta parte del libro se exponen los principales conceptos teóricos frente al juego con la intención de familiarizar de manera sencilla al lector con las características que hacen de la experiencia del juego un espacio para el encuentro socializador de las niñas y los niños.

De esta manera también se pretende lograr un mejor provecho de la presentación de los resultados y las actividades de juego propuestas en las siguientes páginas.

2.1. Sobre el juego

Antes de hablar sobre el juego es importante explicitar a modo de justificación, las razones por las cuales se plantea su relación con la producción escrita, así como su importancia en el acto de enseñanza-aprendizaje, contenida en la experiencia misma de crear con las niñas y los niños.

Comprendiendo la importancia de promover una formación integral que genere mejores dinámicas, posibilite nuevas actitudes ante las problemáticas y estimule el desarrollo de habilidades en el capital humano, se hace necesario pensar en experiencias propias y naturales a las niñas y los niños que potencien su acercamiento a la producción escrita: el juego y las actividades de expresión artística.

Sin lugar a dudas, el juego se presenta como la alternativa más importante al trabajar con población infantil pues es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación y desarrollo de las niñas y los niños. “El juego es un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño da algo más que una simple actividad recreativa, proporciona una parte de sí

⁷ Decroly, O., Monchamp, M. (1929). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Editorial Francisco Beltrán.

mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve”⁷ “para el niño el juego es una actividad absorbente que armoniza en una forma nueva el pensamiento la sensación y la percepción.”⁸

El reconocimiento de estas fortalezas, han colocado al juego en un lugar protagónico en el trabajo con la infancia; pero de igual forma, esta preferencia presenta un alto riesgo para la calidad de la intervención dado que en ocasiones, el juego se toma a la ligera y se emplea simplemente como una actividad recreativa, sin imprimir el rigor metodológico y profesional que demanda una estrategia didáctica.

Esta despreocupada utilización del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje no permite evidenciar ni profundizar en el valor formativo de éste, limita el conocimiento sobre las dinámicas presentes en la relación de las niñas y los niños con este tipo de estrategias didácticas, y por último, impide avanzar en la construcción de nuevos y mejores procesos de formación integral.

2.1.1. Características que hacen de la experiencia del juego un importante espacio para el encuentro socializador de niñas y niños

Es realmente amplia, la discusión teórica que se ha dado alrededor del juego, por lo cual, es necesario efectuar una breve contextualización inicial que deje ver los aspectos más relevantes. Con esta intención se hace importante hablar someramente del papel del juego a lo largo de la historia de la humanidad, abordando algunas teorías que tratan de explicar el juego en los seres humanos, profundizar en la naturaleza de éste, sus condiciones en la relación específica con las niñas y los niños, y por último, describir la postura y algunas modalidades del juego más comunes en el acto de enseñanza-aprendizaje.

Una revisión rápida vislumbra la importancia que las razas y tribus antiguas daban a los juegos transmitidos de generación en generación; juegos que resultaban ser el centro y excusa de socialización no solo de los niños sino también de los adultos que encontraban en estos los espacios necesarios para transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones.

Antropólogos como Malinowski, desde sus estudios de la psicología primitiva de los aborígenes, Gehlen, A. o Nicholson K. con sus estudios sobre antropología y educación, entre otros, muestran como diferentes tribus

⁸ Ibid.

aborígenes, cuentan con actividades de juegos propias y particulares que no solo tienen una función recreativa sino que tienen un real papel socializador y de adiestramiento para las necesidades presentes y futuras de niñas, niños y sus comunidades.

Por su parte, los griegos, quienes en la mejor de sus épocas, apreciaban y entregaban al juego el mayor de los protagonismos. Muchos pensadores como Platón, Aristóteles y otros, manifestaban para su época, auténticas expresiones e inclinaciones acerca de la importancia de la gimnasia para la juventud debido a que tenía que cumplir una función muy importante en el desarrollo del cuerpo humano.

Aristóteles en su libro *La política*, opina que a los niños se les debe incitar al movimiento empleando diferentes medios, especialmente los juegos, los cuales no deben ser indignos de hombres libres, ni demasiado penosos, ni demasiado fáciles.

De esta forma se podría seguir mencionando variados registros a lo largo de la historia que hacen visible la conciencia que las diferentes culturas del mundo han tenido sobre el acto de jugar, mostrando que las reflexiones alrededor de este tema, no corresponden exclusivamente a la época actual. Lo que sí es indudable es que en la época moderna se ha logrado ampliar el conocimiento científico y la reflexión acerca del juego, permitiendo visualizar no solo sus características como una acción natural de los seres humanos, sino también sus implicaciones en procesos de la vida en sociedad.

Ante esta apreciación de los avances sobre el estudio del juego en la época actual, resulta primordial hacer mención a posiciones teóricas concretas, que definen la razón y naturaleza del juego y que permiten, tomar una posición de partida sobre el mismo. De esta manera, se vislumbran tres tendencias generales:

- a. *Teorías del presente*: “Cuando la reserva de fuerzas de que se dispone en cada caso, no han sido agotadas completamente por las exigencias de la vida, las energías sobrantes tienen que buscar una salida; y por esto, se descargan en actividades que no van dirigidas a metas reales, es decir en el juego”⁹, así es como explica el juego Herbert Spencer. “El niño juega más y durante un tiempo más largo que el animal, pues muchas de sus tareas vitales se las resuelve el educador”¹⁰. Como el hombre se tiene que deshacer de alguna

⁹ Arnold, G., Frances, L., Louise, B. (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Barcelona: Paidós.

¹⁰ Ibid (p. XX).

manera de las energías que luchan por salir afuera, se agarra a lo más cercano, imita las actividades que ve en otros.

- b. *Teoría del contenido del juego*: el juego se justifica en el instinto de imitación y se lo relaciona con la posibilidad de amplificación de la esfera del yo. Con el juego se pueden compensar los sentimientos de inferioridad, al igual que puede ofrecer la posibilidad de hacer reaccionar instintos reprimidos. Entre las teorías del pasado, la de Stanley intenta aplicar al juego la ley fundamental de la biogénesis: “en los juegos de los niños vuelven a revivir las formas primitivas del ser humano”; de esta forma, “el hombre tiene la posibilidad de poner en movimiento las aspiraciones originarias, adquiridas por herencia pero no adaptadas ya a la cultura del presente y con esto, hacerlas reaccionar de una forma inocua e inofensiva”¹¹ “(...) de esta forma el juego es valorado solamente por la importancia que juega en la vida activa, pero no según su propio sentido, por el sentido que lleva en sí mismo.”¹²

- c. *Las teorías del futuro*: se soporta en la idea de que en el juego los individuos pueden preparar lo que está por llegar. Según Karl Gras el juego es un previo. Un estudio y una práctica orientada hacia una meta no serían suficientes. Habría que hacer referencia a la segunda fase de desarrollo, según la división de Charlotte Uhler (entre los dos y los cuatro años de edad), en la cual la niña y el niño, a través del juego, es decir dejándose llevar sin reparo alguno por la fantasía y sin preocuparse por ninguna realidad, empieza -hacia el fin de esta fase- a poner metas a sus acciones. Quizá nunca llegaría a esto, si no tuviera esta posibilidad de juego.

Un elemento común para las tres posturas teóricas es el evidente valor que la experiencia de juego tiene en el desarrollo de la humanidad que conocemos, en su esencia natural al ser humano.

La necesidad de profundizar en este argumento se justifica bajo la idea de que existe una tendencia a pensar en el juego como una construcción intencionada, más específicamente, de una necesidad producto de las exigencias educativas; aunque es innegable que este sí ha sufrido cambios a lo largo del tiempo y a través de diferentes culturas, estos en últimas no son cambios significativos, terminan siendo solo de forma y no de fondo, cambios que no transforman la esencia e impactó de éste en la especie.

Para dar inicio a esta reflexión se puede pensar estar frente ante un grupo de

¹¹ Ibid (p. XX)

¹² Ibid (p. XX).

niñas y niños que juegan absortos; se puede ver con claridad cómo se entregan sin restricciones propias a esta tarea hasta el agotamiento total, se observa además como la actividad se hace contenido esencial de su existencia y su humanidad.

En ese sentido se puede afirmar que el juego demanda una actitud de seriedad y exclusividad por parte de niñas y niños. “solo un ser que vive en una situación asegurada y descansada, y cuyas necesidades vitales son cubiertas desde fuera, puede vivir en semejante exclusividad”¹³; el estímulo del juego entonces consiste en los intereses excitantes, surgidos a partir del interés de intercambio con el mundo que le presenta momentos o experiencias. Dichos momentos de intercambio se hacen comprensibles para el mismo jugador; produciendo de esta forma una interiorización y acomodación de las nuevas experiencias.

Por otra parte es notable la plasticidad que presenta el juego pues se adapta perfectamente a las necesidades de cada individuo, al igual que a las exigencias de un grupo; de esta manera, el juego se presenta como la principal estrategia de socialización y crecimiento en grupo que entrega la naturaleza. Por medio de éste, los seres humanos pueden: intercambiar experiencias, unificar y transmitir aspectos culturales conservando siempre la individualidad de cada uno de los miembros, respetar la individualidad que posibilita que el jugador, desarrolle potencialidades en su justa medida, a su propio ritmo y exigencia, sin presiones externas nocivas.

Así el juego se convierte en una característica primordial en el desarrollo del individuo en su esfera, social, física e intelectual, pues es claro que el sujeto que se dispone a un juego, debe poner en escena la unión de su cuerpo y mente, al igual que ser consciente de su relación con los otros individuos que juegan.

Entonces si el juego posee dicho valor; ¿por qué en ocasiones se considera como no serio?; ¿por qué con frecuencia la escuela desliga el acto de aprender del juego?; ¿por qué si el juego ha tenido y tiene tal valor en el desarrollo del ser humano, se buscan alternativas pedagógicas que pareciesen ir en contra vía de la naturaleza?

Se debe entonces bajo estas reflexiones promover la inclusión del juego como principal herramienta didáctica, donde los actores en especial, las niñas y los niños tengan la posibilidad de encontrarse con su historia y esencia como seres humanos, en donde se les permita de forma natural descubrirse y

¹³ Decroly, O., Monchamp, M. (1929). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Editorial Francisco Beltrán.

descubrir sus mundos.

Por último, cabe decir que se presenta un reto: asumir una postura interdisciplinaria que integre a la labor educativa una mirada profunda de la esencia humana y de las formas de relación con el mundo; dejando de lado la actitud reduccionista que se centra en trabajar sobre determinado problema, bajo actitudes egocentristas de las diferentes ciencias.

Explicitado la innegable importancia del juego en la especie humana es necesario ahora profundizar sobre sus características más sobresalientes, acudiendo a ciencias como la psicología, la antropología y la didáctica, para identificar la esencia del juego y su constitución como una excelente herramienta en la mediación pedagógica en especial con niñas y niños. Cabe mencionar las siguientes características:

- a. *El juego como actividad voluntaria*: es impensable obligar a alguien a jugar, el juego se presenta como una actividad puramente voluntaria; una actividad que se realiza guiada por intereses y necesidades propias y en la cual, el individuo decide en que momento inicia y cuando termina.
- b. *El juego como condición natural de los seres humanos*: con esta apreciación se reafirma lo expuesto anteriormente y se deja en claro que el juego no es una construcción voluntaria del ser humano; por el contrario, el juego está en la esencia y es la principal herramienta de desarrollo y adaptación al medio.
- c. *El juego es dinámico*: es evidente que el juego como un mecanismo de desarrollo y adaptación debe poseer las características de cambio y adaptación a las diferentes necesidades del individuo o el medio; por esta razón, el juego es dinámico, pues se moviliza constantemente y posee sus propias dinámicas de renovación.
- d. *El juego es movimiento tanto real como virtual*: el juego es movimiento puro; pero no solo movimiento muscular, también un movimiento virtual; es decir, ese movimiento anticipatorio de preparación corporal, denominado por Palgyi como *Kinofantasía*, que permite efectuar movimientos virtualmente; posibilitando el prepararse, calcular posibilidades y planear casi inconscientemente el movimiento muscular.
- e. *El juego como forma de expresión de las niñas y los niños*: el juego se presenta por excelencia en las niñas y los niños, como la estrategia comunicativa y de intercambio con el medio; permite expresar abierta

y claramente sentimientos, anhelos, miedos, necesidades, virtudes y dificultades. Cuando la niña o el niño juegan se sumergen en un placer inigualable, el cual demanda entrega y concentración, dejando de lado, las barreras y mecanismos de defensa que les impiden ver al interior o que difícilmente se logran por medio de una comunicación oral.

- f. *El juego posee reglas internas y externas*: las reglas dan dirección y permiten adaptación a las necesidades grupales e individuales de los jugadores. Se encuentran reglas externas que direccionan el juego en contextos grupales, es decir, aquellas normas que se establecen abiertamente para todos los jugadores y permiten dar orden al juego. Por otra parte, se encuentran las reglas internas, que establecen de forma particular cada uno de los individuos que juega y que median su actividad personal y grupal.
- g. *El juego crea orden, incluso es orden*: es notorio cuando observamos a una niña o niño inmersos en su actividad de juego como organizan metódicamente cada una de sus acciones y elementos presentes en su actividad. Según Kant, el juego y el arte tienen una finalidad sin fin, es decir, son actividades que se despliegan por sí mismas.
- h. *El juego es tanto grupal individual*: el juego tiene la posibilidad de ser desarrollado tanto de forma individual o grupal. Pero es importante anotar que aunque el juego se efectuó de forma grupal nunca se pierde la individualidad del pensamiento y la acción de los individuos.

2.2. Diseño e implementación de juegos

El objetivo principal de este apartado es evitar que este libro se convierta en un inventario o recetario vano de juegos que solo se abra en aquellos momentos en los que erróneamente se desee realizar un juego, con el único fin de hacer un taller o una charla más divertida para los participantes, sin considerar más allá, el valor e importancia del juego en la cultura y en los procesos que adelantan las Ciencias Sociales con la comunidad.

A continuación, las personas interesadas no en la reproducción sino en el diseño de juegos, podrán encontrar algunos lineamientos claves para diseñar juegos que se adapten a las necesidades, llenen las expectativas y demandas propias de cada cultura, comunidad o situación.

Son muchos los aspectos a tener en cuenta si se desea formular una metodología sobre la creación de juegos, pero principalmente, siempre se trata de tener al ser humano o población objetivo en el centro de todos los

esfuerzos; cada una de las herramientas, técnicas y conocimientos deben estar también en esta misma vía.

En ese sentido, se pueden diferenciar cada una de las partes que serán un apoyo (no el único) para encaminarse en el manejo serio, profesional y técnico de una herramienta tan importante y vital como es el juego.

Si la intención es diseñar un juego, se hace necesario, por cuestiones metodológicas, presentar una serie de pasos que servirán como guía para desarrollar dicha actividad:

2.2.1. Una conceptualización amplia y clara sobre el juego

Es vital tener muy presente cada uno de los aspectos trabajados anteriormente como son: la existencia de reglas internas o externas, o la condición de voluntad del que juega, entre otros; tener estos aspectos siempre presentes puede ser el secreto en el diseño de un excelente juego. De igual forma, estos son el eje central de los siguientes pasos.

2.2.2. Caracterización de la población

El análisis profundo que se lleva a cabo de la población que participará del juego, permite obtener los mayores logros y facilitar el diseño de un juego contextualizado; es importante tener en cuenta cada una de las características de la población y como pueden llegar a influir tanto positivamente como negativamente al momento de desarrollar el juego.

Debido a que cada población presenta condiciones tan únicas y particulares, al igual que el ejecutor del juego, se sugieren algunos factores importantes a tener en cuenta al momento de efectuar este análisis de la población. Por supuesto, cada una de las personas que deseen aplicar lo expuesto en este libro, ampliarán los criterios propios de observación:

- a. *Número de personas*: el número de participantes marca diferencias en el diseño del juego, pues a mayor cantidad de participantes es más recomendado efectuar actividades basadas en el trabajo en grupos o juegos compuestos de actividades que requieran más esfuerzo físico. Por otra parte, un número pequeño de participantes posibilita actividades más direccionadas por el trabajo individual y ejecución de actividades en el orden intelectual. Este aspecto tiene de igual forma influencia en el espacio que se elija para trabajar y del material que se requiera.
- b. *Rango de edad*: se requiere tener mucha claridad en las diferencias,

cognitivas, físicas y motivacionales dadas por la edad, en especial cuando se trata de niñas y niños, pues las diferencias existentes están muy articuladas a los intereses propios de cada momento del desarrollo. En el primer capítulo se hace referencia a que existen actividades que en ciertos momentos del desarrollo de las niñas y los niños resultan muy atractivas y desafiantes, así como otras no.

Con respecto a las niñas y los niños, no se encuentran diferencias tan marcadas entre una edad y otra pero sí se pueden distinguir características propias de esta etapa de la vida, que sin duda son guías importantes al momento de diseñar el juego. Un ejemplo claro puede ser la importancia que en esta edad tiene para el ser humano, la necesidad de identificarse con sus congéneres, lo cual puede ser empleado para idear un juego que los motive y llene sus necesidades, y en donde ellos, puedan de forma muy despreocupada identificar a aquellas personas que más compatibilidad tienen con ellos mismos.

En el caso de los jóvenes, es necesario tener en cuenta que a algunos les cuesta un poco de trabajo hablar en público, lo que puede hacer del juego una actividad tensionante; de esta forma, se debe analizar cada una de las actividades que componen el juego, a la luz de las características propias de la edad con la que se quiere desarrollar la propuesta.

- c. *Género*: es importante tener muy clara la conformación de género del grupo participante; esto resulta de gran ayuda al momento de organizar los grupos, si el juego lo requiere. Por otra parte, es importante dar un manejo adecuado por parte del guía del juego a los
- d. *Condición socio-cultural*: es indudable que las condiciones socio-culturales tienen una implicación muy importante al momento de diseñar cualquier propuesta; de igual forma, en el juego, esta condición se convierte en uno de los factores de mayor relevancia, pues desconocer aspectos y costumbres propias de un grupo o comunidad, pondrá seguramente en riesgo los beneficios que se pueden alcanzar a través del juego.

Por ejemplo, una de las características que se debe tener presente es el estrato socio-económico, pues no resulta ajeno que en algunas lugares con condiciones de vida difíciles, los individuos se tornan más competitivos, pero también se entregan y disfrutan fácilmente de los juegos, a diferencia de aquellos lugares en donde las condiciones son mucho más favorables pero el interés por actividades sencillas no es el mismo.

Otro factor importante, entre otros, es el tener en cuenta la creencia religiosa, pues no es raro encontrar como algunas personas creyendo tan inofensivos a los juegos, implementan actividades con una evidente carga de su propia religión, sin importar si ésta es contraria a la creencia propia de la comunidad con la que trabaja; de esta forma, se pone en una situación incómoda y difícil a los participantes (en especial a las niñas y los niños), perdiendo la posibilidad de disfrute que pudiera tenerse con el juego.

Otros aspectos a modo de ejemplo, pueden ser: la región del país en donde se efectuará el juego, dada la diversidad de vocablos y costumbres que varían considerablemente de un lugar a otro; o el manejo que se dé por la comunidad a los conceptos de género, entre otros.¹⁴

Por último es necesario recalcar que se debe efectuar un profundo análisis de las diferentes características socio-culturales sin dejar ningún factor por fuera, por sencillo que éste pueda considerarse.

- e. *Limitaciones físicas o mentales*: por último, todo diseño de un juego requiere tener conocimiento de las posibles discapacidades tanto físicas como mentales que pueden estar presentes en algunas de las personas del grupo participante. A manera de ejemplo, se menciona como en ocasiones, cuando se desarrollan actividades de juego, el mediador puede encontrarse con niñas y niños con discapacidades auditivas o visuales, entre otras, lo que genera dificultad pues la actividad no se encuentra diseñada para superar estas situaciones.

A partir de estas experiencias se hace consciente la necesidad de conocer con anticipación, si es posible, la existencia de estas particularidades, para de todas maneras, generar algunas estrategias que permitan la adaptación sencilla del juego diseñado y suplir la necesidad de la población mencionada; una actividad puntual puede ejemplificar esta apreciación: existe dentro de las experiencias previas a este libro un juego de relajación por medio de la imaginación o la narración oral en donde las niñas y los niños escuchan atentamente la narración del guía del juego, e imaginan paso a paso lo contado para luego dibujarlo (este juego se amplía con mayor profundidad en el capítulo cuarto); las características de este juego o de una narración oral presentan grandes dificultades en el caso de

¹⁴ Nota del autor: “Este aspecto sobre los conceptos de género lo ampliaré en la siguiente página al hablar del requerimiento o necesidad”.

que en el grupo exista alguna niña o niño con discapacidad auditiva. Una alternativa para superar esta dificultad, máximo sino se maneja el lenguaje de señas, es dibujar en fichas grandes cada uno de los pasos de la actividad para que la niña o el niño pueda verlos e integrarse sin problema a todos los participantes.

2.2.3. Requerimiento o necesidad

Sin lugar a duda, resulta primordial tener muy clara la situación o fin en particular que motiva tanto el diseño como la ejecución de un juego; existen dos caminos sencillos que se complementa entre sí y guían la construcción e implementación del juego:

- a. *Requerimientos previos*: se refiere a aquellas ocasiones en donde determinada institución o programa, solicita el diseño de propuestas por medio del juego, ya sea para potencializar cualidades, apoyar la superación de alguna dificultad o suministrar a conceptos de manera didáctica, entre otros. De esta forma, se cuenta con un requerimiento previo para generar los parámetros claves en el diseño del juego.
- b. *Requerimientos emergentes*: este requerimiento emergente hace referencia a aquellas necesidades o aspectos que se develan poco a poco, durante el transcurso de la implementación de un programa de juego que está diseñado con una necesidad previa.

Estos requerimientos previos tienen una gran importancia en el proceso, pues resulta muy frecuente iniciar un proyecto de juego con el objetivo de suplir una necesidad específica, y descubrir en el transcurrir del proceso, que éste era solo aparente y que los objetivos deben ser replanteados para dar respuesta a las verdaderas necesidades.

De igual forma, es vital como se verá más adelante, la destreza del guía de juego en centrar sus esfuerzos por llevar a cabo procesos que den respuesta a unos requerimientos específicos, sin nunca descuidar, la evaluación permanente de los individuos en busca de más necesidades que se puedan presentar en la implementación.

2.2.4. Beneficios cognitivos y afectivos

Es importante antes de desarrollar este punto, poner en claro que estos beneficios no deben entenderse como objetivos, aunque guarden gran similitud, pues al hablar de objetivos se hace referencia a aquellos fines

puntuales que direccionan una acción. Por ejemplo, estimular el pensamiento creativo de niñas y niños en edad preescolar por medio de juegos en espacios abiertos; en este caso, se puede diferenciar claramente el beneficio que se espera entregar a una población particular: la creatividad. Por lo tanto, se hace necesario diseñar juegos que prioricen sobre este beneficio para posteriormente, ser adaptados a alcanzar el objetivo puntual que se persigue.

Dada esta aclaración, se puede hacer referencia a como todo juego, por su naturaleza y dinámica propia, cuenta con una serie de beneficios para quienes lo juegan. Estos beneficios, en ocasiones no se identifican ni diferencian, quizás por esa misma condición, de estar implícitos al juego. Esta carencia en la distinción de los diferentes beneficios que puede entregar determinada actividad de juego, influye directamente en el rendimiento del mismo.

2.2.5. El facilitador del juego

El facilitador es uno de los elementos de mayor importancia al hablar de la implementación adecuada y profesional de los juegos. Es necesario dar claridad sobre la implicación que tiene esta denominación, dada a aquellas personas que optan por abordar el estudio e implementación del juego.

El papel que juega el facilitador en el éxito de toda actividad de juego es vital, pues aunque se esté frente a un diseño perfecto de una actividad de juego, al momento de implementarlo, el facilitador puede que no cuente con la actitud necesaria para dar el manejo apropiado.

A partir de la experiencia y la observación se identifican diferentes actitudes de los facilitadores al momento de implementar los juegos. Cada persona tiene una forma particular de desarrollar o implementar el juego e interactuar con los jugadores; en ocasiones, el guía asume la posición de observar más no de participar con los jugadores; en este caso, la labor del guía se resume en estar dispuesto a solucionar un problema o suministrar determinado material al jugador para la ejecución de la actividad.

En otros casos, se identifican guías que se involucran profundamente con los jugadores pasando a ser uno más de ellos y en ocasiones, impidiéndole tomar distancia para observar objetivamente la actividad.

Al analizar y confrontar permanentemente estas actitudes de los guías con los resultados obtenidos al implementar los juegos, se logra concluir, entre otros, que en estas prácticas no existe una conciencia plena por parte del guía, de la

posición particular que asume. Asimismo, que cada una de las diversas formas que se presentan al dirigir un juego, tienen un valor propio al momento de dar alcance a un objetivo o necesidad específica.

Con el objeto de hacer una mirada metódica y profesional al uso del juego, y teniendo como referentes las diferentes posiciones evidenciadas en la observación, así como las necesidades propias del juego, se puede considerar una clasificación inicial de actitudes y posiciones de los facilitadores

- a. *El facilitador, observador analítico*: quien se encuentra fuera del juego con la intención de influenciar la dinámica de juego y los jugadores lo menos posible, centrando toda su atención en las observación y análisis profundo de dichas dinámicas, con el fin de conocer fortalezas o debilidades y diseñar nuevos planes de acción más pertinentes.
- b. *El facilitador, participante no directivo*: quien participa activamente, bajo las mismas reglas del juego como un jugador más; observando las diferentes dinámicas presentes, sin intervenir en ellas; dejando que estas se desarrollen de manera natural.
- c. *El facilitador, participante directivo*: quien participa activamente, observando las diferentes dinámicas presentes, pero a diferencia del anterior, interviene activamente para transformar las dinámicas si el juego, la situación o él lo requieren.

3. Anexos: actividades y juegos

“Si lo puedes imaginar lo puedes lograr. Si lo puedes imaginar lo puedes crear. Si puedes imaginar algo puedes comprenderlo y para comprender algo solo tienes que imaginarlo.”
Albert Einstein (1879 - 1955)

Esta selección de actividades no pretende ser un recetario de juegos, por el contrario, busca ser un documento motivador que entregue luces sobre el ejercicio metodológico de construcción de estrategias didácticas, para este caso, enmarcadas desde el juego y el arte.

Una parte importante de este capítulo se dedica a la presentación de la estrategia de juego “Ensayando” como una alternativa para el desarrollo de actividades pedagógicas con las niñas y los niños que estimulen su imaginación, creatividad y pensamiento crítico a través de la escritura, la lectura y la observación.

3.1. Juego uno: ensayando

La estrategia de juego “Ensayando” tiene como punto de partida el uso del ensayo crítico, un estilo literario poco abordado, tanto en las escuelas como en los proyectos de educación no formal, pues tradicionalmente se tiende a preferir el cuento, como primera opción. Este tipo de ensayo, promueve por excelencia el pensamiento crítico sobre las realidades y el desarrollo de capacidades intelectuales que comúnmente no se trabajan en las actividades cotidianas de aula.

Con estas intenciones se configura esta parte del documento en cuatro momentos:

En un primer momento se contextualiza conceptualmente la ejecución de la estrategia a través de definiciones breves sobre temas centrales como son: el acto de escribir y su importancia en el desarrollo individual y social; la experiencia, el proceso y las características propias de la edad de trabajo (8 a 13 años), y por último, algunos de los factores intelectuales implicados en el acto de escritura, por medio de la conceptualización del pensamiento y la producción creativa.

En el segundo momento, se describe cada una de las fases que conforman la

estrategia. Esto con el propósito de facilitar una posible réplica de la experiencia o como punto de partida de una nueva propuesta. Para cerrar esta sección, hay una reflexión sobre la implicación del ser facilitador en este tipo de procesos.

En el tercer momento, y con el apoyo de algunas técnicas fenomenológicas de procesamiento de información, se exponen las opiniones suministradas por niñas y niños sobre sus vivencias en los talleres y las conclusiones propias del proceso, lo que convierte a esta sección en el pilar fundamental de esta presentación.

Por último, en un cuarto momento, se recopilan los ensayos realizados en el marco de la estrategia. Es importante dejar claro que éstos se encuentran transcritos tal cual como sus autores los desarrollaron, ya que este proyecto pretendió entregar a los participantes la oportunidad de vivenciar el proceso en la producción de un ensayo, restando importancia al resultado en sí mismo.

3.1.1. Población

Un aspecto importante para tratar en el marco de la presentación de la experiencia, son las características propias del rango de edad de los participantes, ubicadas entre los 8 y 13 años, más aun cuando éste fue seleccionado conscientemente y no de forma incidental como podría pensarse.

Dicha elección se efectúa al tener en cuenta características intelectuales emergentes en esta etapa, como se mostrará más adelante, y que la hacen ideal para implementar una estrategia didáctica como “Ensayando”.

En este punto, es necesario aclarar que la estrategia está pensada desde la visión del desarrollo como un todo unificador, donde aspectos cognitivos, afectivos y sociales se encuentran íntimamente ligados. De igual forma, es necesario precisar que por razones metodológicas se presentan algunas características particulares para el rango de edad, sin dejar de considerar que diferentes contextos, pueden posibilitar que las niñas y los niños adquieran, más temprano o tardíamente, un comportamiento o habilidad.

En primer lugar se aborda la dimensión psíquica y social, pues es en este momento de la vida donde se alcanza el máximo desarrollo de la auto-comprensión del yo. La niña y el niño no sólo refinan su distinción entre las características físicas y mentales, sino que comprenden que uno mismo puede conocer y controlar mejor que los otros sus propias experiencias; también, aumentan su capacidad para simular sentimientos e intereses

diferentes a los que realmente se están viviendo, siendo estos dos aspectos realmente influyentes en sus dinámicas socializadoras.

Se produce de igual forma en esta edad un cambio evolutivo muy importante en el conocimiento de sí mismo, pasando de una perspectiva física a una percepción más psicológica y reflexiva. Las niñas y los niños valoran cada vez más, los aspectos sociales de su yo. Las actividades no son consideradas de forma aislada e individual, sino en relación con la reacción positiva o negativa de los otros hacia ellas.

Con relación a estos cambios perceptivos, Selman llama la atención de cómo niñas y niños en edades entre los ocho y los doce años desarrollan al máximo su capacidad de situarse en perspectiva, es decir, una perspectiva auto-reflexiva, pueden meditar sobre sus propios pensamientos y sentimientos. "Pueden anticipar el pensamiento de los otros y comprender que los otros les están juzgando de la misma manera que ellos juzgan a los demás."¹⁵

Son conscientes que en la interacción entre dos personas, ambas tienen la capacidad de conocer simultáneamente su propia perspectiva y la del otro. Ante todo esto, resalta más que en cualquier otra etapa de la vida, la importancia de promover espacios propicios para la reflexión, donde las niñas y los niños puedan poner en marcha todas sus nacientes capacidades; una etapa en la que deben ser expuestos a retos y exigencias para potencializar su desarrollo. Éstas son algunas de las razones que justifican la escogencia de este grupo para implementar la experiencia.

3.1.2. Presentación de la estrategia didáctica implementada

Con la intención de invitar al lector a retomar las ideas y metodologías que considere pertinentes para realizar su propio diseño de acciones, procesos o estrategias, se describen de manera textual las cinco fases de la implementación de *Ensayando*, la dinámica desde la cual se desarrollaron sus talleres, y el rigor metodológico que puede ser impreso a las actividades de formación.

Es necesario mencionar que el proyecto se desarrolló en dos etapas, una inicial en la que los facilitadores implementaron los talleres sin una guía metodológica clara y unificada, donde que cada uno de ellos, puso en marcha estrategias pedagógicas propias, y una segunda etapa, donde luego de la reflexión sobre la primera, se diseñó una guía unificada (la que se describe a

¹⁵ Marchesi, Á., Carretero, M. (1991). *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Editorial Alianza.

continuación), que permitió comparar las dos experiencias y propiciar reflexiones en torno a las mismas.

3.1.3. Acciones comunes para todas las fases

Estas son algunas de las acciones comunes durante el desarrollo de las cinco fases de la estrategia:

- a. En el intermedio de cada una de las fases se propone a los participantes reflexionar sobre los sentimientos y emociones vivenciados en cada una; esta socialización es un punto central del proceso, en dos dimensiones: en primer lugar, permite aumentar el grado de consciencia de los participantes sobre su experiencia en cada fase; en segundo lugar, posibilita la reflexión pedagógica para el re-diseño y mejoramiento de la estrategia didáctica.
- b. De igual manera, entre la ejecución de cada fase, se destinaba un tiempo corto de descanso para que las niñas y los niños pudieran alejarse de la tarea y observar objetivamente, los problemas y encrucijadas. Durante estos tiempos, lograron compartir de forma despreocupada, ideas y experiencias entre compañeros de aula.
- c. Permanentemente se estimuló a los participantes para hacer producciones innovadoras y poco comunes, con el fin de promover cánones nuevos de estética e incentivar el pensamiento creativo.

3.1.4. Fases de la estrategia de juego

Fase uno: contextualización del taller

Objetivo: generar confianza para el desempeño de los participantes.

Desarrollo: al inicio de los talleres se aclaran las intenciones de la estrategia para que las niñas y los niños asimilen que el objetivo no es “calificar” su ortografía o forma de escribir, sino proveer un espacio de juego. Aunque esta fase es realmente corta tiene un gran valor para las fases posteriores, pues es en este momento donde los participantes generan una actitud de confianza y amplitud hacia las demás actividades.

Un aspecto realmente importante es la intención de promover entre las niñas y los niños que expresen de forma grupal los temores que sienten al momento de escribir o manifestar sus opiniones, pues sólo de esta forma podrán reconocer que no son los únicos con dificultades en estos temas. En consecuencia se generan mayores niveles de confianza en sus propias capacidades y en sus mismos compañeros.

De igual forma, en esta primera fase también se hace énfasis sobre la libertad que tienen los participantes para hablar sobre el tema que deseen, dejando ver la importancia que tienen sus opiniones y la necesidad de que sean expresadas.

Finalmente, se hizo una contextualización sobre las concepciones que los participantes poseen sobre el ensayo, la opinión, la posición o punto de vista, la idea y la conclusión, entre otros. Sus opiniones y respuestas se escribieron en el tablero para finalmente construir conjuntamente una definición y un ejemplo puntual de cada uno de los temas.

Fase 2: reflexión sobre imágenes

Objetivos:

- . Estimular pensamientos creativos
- a. Disponer a las niñas y los niños a la reflexión
- b. Generar confianza en las opiniones propias
- c. Promover puntos de partida

Desarrollo: durante esta fase se buscó ayudar a las niñas y los niños a plantear ideas que les sirvan como puntos de partida, y lo más importante, como una forma sencilla de contrarrestar el pensamiento lineal de nuestra cultura escolar.

Para esta fase se seleccionaron obras de arte para presentarlas secuencialmente a los participantes, acompañadas por la formulación de interrogantes generales y particulares para cada lámina.

Simultáneamente, se generan conversaciones con los participantes sobre el arte como un canal de comunicación. Esta actividad se realiza con énfasis en la intención de los artistas por comunicar sentimientos e ideas a través de sus obras.

Esta fase tuvo tres momentos:

En el primero, se solicita a los participantes sólo observar las láminas; en un segundo momento, la observación se realiza con base en las preguntas, y por último, se pide a las niñas y los niños que escriban las reflexiones sobre las preguntas y que las socialicen, si así lo desean.

Éstas son algunas de las preguntas sugeridas:

- d. ¿Qué crees que nos quería decir el autor con esta pintura?
- e. ¿Por qué crees que nos quería decir eso?

f. ¿De qué otra forma lo podría haber dicho?

Criterios de selección de las láminas de arte:

Para alcanzar el objetivo propuesto se seleccionaron un grupo de obras de arte que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Amplias posibilidades de interpretación; es decir, se excluyen aquellas como bodegones o figuras humanas que en ocasiones predisponen al observador a dar respuestas demasiado obvias, y se prefirieron aquellas que permitían a los participantes un espectro mucho más amplio de puntos de vista.
- Colores y formas llamativas para motivar a las niñas y los niños a observar con mayor detenimiento.

Nota: en el cd adjunto a esta publicación, encontrará una selección de obras de arte propuestas para esta actividad; es importante anotar que dichas obras se encuentran con derechos de libre distribución.

Fase 3: trabajo con ensayos previos

Objetivos:

- a. Acercar a los niños y las niñas al ensayo escrito
- b. Suministrar puntos de referencia

Desarrollo: en esta fase se pretendió, en primer lugar, que los participantes encontrarán referentes que ampliaran sus posibilidades para pensar sus propias ideas; en segundo lugar, se buscó generar confianza para ejecutar esta actividad al mostrar que otras niñas y niños, al igual que ellos, habían construido ensayos.

Posteriormente se socializan ensayos escritos por otras niñas y niños para ser trabajados en tres etapas, así:

- Primero los participantes leen el ensayo completo y comentan en grupos sobre lo leído, y las opiniones que les generó esta lectura.
- Luego el mismo ensayo se presenta en un texto que presenta en diferentes colores, cada una de sus partes: tesis, desarrollo y conclusión.
- Por último se solicita a cada uno de los participantes que escoja uno de los ensayos y piense en otra forma de escribir lo que el autor quiso expresar para que al final, construyan una conclusión diferente a la original.

Así se generó un acercamiento más efectivo a la construcción de ensayos y se preparó a los participantes para crear el propio. Por último, es importante mencionar que para evitar que este acercamiento influya a las niñas y los niños en la elección del tema a desarrollar, se debe explicar que aunque en este taller cualquier opinión es permitida, es deseable no utilizar los mismos temas leídos.

Fase 4: la estructura de un ensayo

Objetivo: desarrollar en las niñas y los niños destrezas en las técnicas propias del ensayo.

Desarrollo: con base en la fase anterior se profundiza en la estructura que conforma un ensayo. Por medio de ejemplos cotidianos, se trabajó el concepto de tesis, desarrollo y conclusión.

- a. Tesis: se propone a los participantes formular preguntas con base en temas propuestos por los facilitadores; éstos se presentan en forma ascendente siendo los primeros cotidianos y de un contexto escolar, hasta llegar a temas generales y de contexto nacional, con el fin de estimular diferentes niveles de reflexión en las niñas y los niños.

Los siguientes temas guías son un ejemplo de los propuestos por niñas y niños para diferentes contextos:

- c. Escolar: el recreo, la falta de cafeterías, el mal estado de las canchas
 - d. Barrio: los vecinos, los "vagos", las tiendas
 - e. Ciudad: el transporte, los ladrones
 - f. Nacional: el trabajo, las comunidades desplazadas
- b. Desarrollo de la tesis: se solicitó a los participantes seleccionar de las preguntas que se formularon, la más interesante para ellos y pensar en las posibles respuestas; posteriormente, se les pidió que pensarán en cómo podrían explicar sus ideas a otras niñas y niños más pequeños que ellos (se suministró papel a los participantes para que registren las preguntas, inicialmente de forma aleatoria y posteriormente, organizada y decantada.)
- c. Conclusión: se invitó a los participantes a pensar en cuál es su posición frente al tema tratado y sobre qué cosas se pudieron haber olvidado en la intención de explicar la idea.

Terminados estos tres puntos se discutió con las niñas y los niños por qué los

ensayos tienen esta estructura, y si podrían tener otra, cuál sería. Por último, se propuso desarrollar un ensayo colectivo con la guía del facilitador para que las niñas y los niños evidencien el proceso de construcción. Es importante dejar claro que el papel del facilitador en esta actividad es sólo de motivación, pues las ideas deben nacer exclusivamente de las niñas y los niños.

Material de trabajo:

- g. Temas para la formulación de preguntas
- h. Guías de apuntes

Fase 5: construcción del texto

Objetivo: aportar herramientas metodológicas a las niñas y los niños para la construcción de sus propios textos.

Desarrollo: finalmente en un nuevo documento y con una dinámica sencilla, los participantes organizaron jerárquicamente las anotaciones e ideas producidas desde la fase dos hasta este momento; seleccionaron el tema final sobre el cual trabajaron, y dieron inicio a la producción del ensayo. Para ello, escriben una serie de textos con intervalos de descansos y hasta el momento en que ellos mismos lo consideraran pertinente.

Este proceso debe concebirse como un espiral que crece con cada nueva experiencia, retroalimentándose tanto del mismo proceso en cada nueva fase como de las experiencias previas de los participantes. De esta forma, la estrategia didáctica presentada se convierte en una invitación a crear y pensar nuevos tiempos, nuevas ayudas pedagógicas, nuevas intenciones y espacios, sin perder de vista que:

- a. Las actividades para el desarrollo de las habilidades de escritura deben ser colectivas, la interacción con pares, y otros usuarios de la lengua facilita que las niñas y los niños construyan el conocimiento con los otros; esto legitima el uso social de la lengua escrita. A la vez, les facilita confrontarse y movilizarse hacia lo convencional.
- b. Los diferentes espacios de formación deben promover actos comunicativos escritos, pictóricos y orales que atraviesen las diferentes actividades del proceso, pues sólo después de un trabajo permanente y dedicado se puede llegar a adquirir las habilidades necesarias en este campo.
- c. La promoción de un trabajo de deconstrucción, en el que todos los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje participan activamente aportando sus ideas (trabajos en grupo), es de vital importancia, en tanto que a partir de allí, niñas y niños pueden confrontar sus hipótesis y movilizarse hacia conocimientos más

- convencionales.
- d. Las actividades deben generar situaciones de desequilibrio cognitivo permitiendo el avance por las hipótesis explicativas de la lectura y la escritura. Para esto, es necesario hacer una planeación estructurada que parta del conocimiento del proceso de construcción de la lengua escrita, de los ambientes de enseñanza y de las condiciones propias de los participantes.
 - e. La estrategia debe estar diseñada bajo un modelo a partir del cual los participantes puedan vivenciar las reglas implícitas y explícitas del proceso lector y escritor, y la posibilidad de construir su propio conocimiento al respecto.

3.1.5. Sobre los facilitadores en la estrategia

El concepto de facilitador dentro del marco de la estrategia, así como las habilidades propias que lo distinguen y su papel en la experiencia de las niñas y los niños, es uno de los aspectos de mayor relevancia en el proceso. Ningún diseño metodológico tiene el éxito deseado si carece de la orquestación perfecta de los tiempos, espacios, pre-saberes e intereses de una experiencia de la que él mismo hace parte y en donde se transforma en beneficio propio y de quienes acompaña.

El facilitador es aquella persona que acompaña cercanamente al grupo de niñas y niños en la experiencia; quien se preocupa por movilizar en forma positiva, la tendencia natural de los participantes al cambio, posibilitando condiciones para que extiendan sus capacidades un poco más allá de lo que percibían antes como su límite "real", y también es quien genera ambientes propicios para el desarrollo de los talleres.

La tarea del facilitador comprende una actitud que va más allá de la simple aplicación juiciosa de un diseño metodológico con la convicción de que algún cambio puede ocurrir y que el individuo o grupo tiene el poder para lograrlo. Esta actitud implica la evaluación despiadada y exigente de cada uno de sus propios pasos, la capacidad para comprender los fenómenos en su totalidad y complejidad, y entender que cualquier hecho por pequeño que parezca tiene influencia en el proceso.

Ser facilitador es ofrecer, como mediador, un conjunto de conocimientos y habilidades, que se ponen al servicio de los individuos que acompaña. Desde esta lógica, debe propender por desarrollar y poner en práctica una serie de posturas ante los procesos y el grupo.

Algunas de estas posturas que direccionaron el actuar de los facilitadores en la experiencia fueron las siguientes, sin pretender con esto, entregar un

listado cual receta de cocina. La intención es mostrar accionares deseables en un proceso. Es así como el facilitador:

- a. Sabe cómo planear, puntuar, interrumpir y redirigir para utilizar al máximo el tiempo disponible. Tiene la capacidad para ejecutar un movimiento preciso en el momento propicio.
- b. Reconoce el valor de las herramientas cotidianas como apoyo y soporte mutuo para construir relaciones más sólidas y seguras con el grupo.
- c. Diseña sus actividades conjugando creativamente sus experiencias propias, herramientas y modelos teóricos claros.
- d. Tiene la capacidad para tomar lugares diferentes durante la experiencia; es decir, observar desde el interior como un participante más o alejarse para observar desde afuera, sin que esto perjudique su relación con los participantes.
- e. Es consciente de la importancia que representa el conocer a los participantes y sabe usar esta información a lo largo del proceso.
- f. Evalúa y valora permanentemente el proceso para redefinir acciones y objetivos inmediatos, siendo flexible para poder ampliar las opciones de interacción.
- g. Diferencia cuando un grupo ha llegado al límite de sus capacidades y posibilidades; de igual forma, cuando no las ha entregado todas.
- h. Es flexible en el actuar, puede improvisar en el momento indicado sin que esto se convierta en un común denominador. Comprende el valor de un diseño metodológico claro pero no extremadamente rígido.
- i. Reconoce en la reflexión sobre el error una oportunidad de aprendizaje.
- j. Permite a los participantes desarrollar una misma acción en repetidas acciones, como una forma para aprender de la propia experiencia y ser consciente de sus evoluciones en el actuar.
- k. Conoce sus debilidades y fortalezas tanto en el proceso como en los aspectos que espera desarrollar en los participantes. Es consciente de la dificultad que existe para promover en los participantes, capacidades que él o ella misma no posee.
- l. Por último, es consciente de la importancia de construirse, para cada nueva experiencia y el acompañamiento que espera emprender.

En conclusión, para ser facilitador se requiere de un pensamiento permanentemente reflexivo sobre el actuar tanto de los participantes como de sí mismo. Implica no solo diseñar una actividad sino vivirla y sentirla como propia. Estar convencido de que nadie puede cambiar a otro, tan sólo se pueden disponer los espacios y suministrar las experiencias propicias para que cada quien lo haga.

3.1.6. Los niños y niñas cuentan su experiencia

En este apartado se presenta una recopilación de las voces de las niñas y los niños que participaron de la experiencia y sus apreciaciones sobre la misma. De esta forma, se amplían las vivencias de los participantes en el proceso, y la razón principal de este proyecto.

La información para construir esta sección se obtuvo mediante la aplicación de una entrevista semi-estructurada a un grupo de veinte niñas y niños seleccionados por conveniencia, teniendo en cuenta criterios de heterogeneidad, accesibilidad y representatividad.

El instrumento fue aplicado unos días después de la implementación de los talleres, con el fin de conocer el impacto de las actividades. El equipo que aplicó la entrevista no era el mismo de los talleres, buscando obtener mayor objetividad en la información registrada.

La información arrojada por la entrevista se procesó a través de técnicas fenomenológicas que permitieron llegar a la comprensión de los diferentes fenómenos que se presentaron en la experiencia. De este análisis, resultaron categorías inductivas bajo las cuales se construyeron los textos y se hizo referencia puntual a las opiniones de los participantes.¹⁶ De igual forma, los datos arrojados por la entrevista se reforzaron con información obtenida por medio de grupos focales desarrollados con los talleristas y la observación de campo durante el proceso.

Las siguientes son las opiniones de las niñas y los niños, organizadas en categorías y subcategorías de análisis emergentes del procesamiento de la información recopilada.¹⁷

Como primera categoría se encuentran los aspectos positivos de la experiencia divididos en subcategorías: un espacio para la libertad de expresión; la escritura como espacio de expresión emocional; aspectos que impactaron y trascendieron en las niñas y los niños.

Una segunda categoría presentan los aspectos que dificultaron la experiencia y sus respectivas subcategorías: fases de mayor dificultad para las niñas y los niños, dificultades en la ejecución de los talleres.

¹⁶ Categorización inductiva: los datos se discriminan como resultado del análisis descriptivo y con ellos se establecen nuevas categorías culturales con base en patrones recurrentes; su objetivo es reflejar el marco de referencia cultural del grupo estudiado y se constituye en el fundamento de la investigación etnográfica.

¹⁷ Estas opiniones se encuentran contenidas entre comillas y organizadas para dar coherencia al párrafo.

3.1.6.1 Aspectos positivos de la experiencia

a. Un espacio para la libertad de expresión

Las posibilidades de expresión libre y despreocupada resultan ser uno de los aspectos de mayor importancia que las niñas y los niños manifiestan sobre los talleres. Resultó una gran experiencia tener la posibilidad, como ellos mismos lo manifiestan de "que nos dijeran que uno podía expresarse libremente", "poder escribir lo que uno quiere" y "expresarme sobre el tema"; es "una libertad porque expresamos lo que sentimos" y se puede "dar la opinión sobre algo que uno piensa". "Esta libertad me hizo sentir como si estuviera en un paseo relajante y divertido y cuando terminamos me sentí muy alegre y relajada".

Esta sensación de libertad se encuentra fuertemente mediada por los referentes sobre experiencias previas en el tema, principalmente en lo que tiene que ver con sus clases de colegio y profesores, pues como ellos mencionan "uno se expresa más en lo que hicimos, que en la clase"; "en la clase solo se copia lo que la profesora dice y aquí vale nuestra opinión", "estamos más libres pues no es mera calificación de materia". "Lo que se siente con esto es alegría porque en el colegio nunca había hecho eso. Al terminar de escribir me puse triste porque exprese lo que sentía pero ya había terminado".

Al parecer y como lo manifiestan las niñas y los niños, las razones principales para percibir y apreciar esta libertad resultan ser "que nos dejan expresar historias cotidianas sin tener en cuenta la ortografía y la letra por eso uno se expresaba más libremente. La profesora pone de trabajo ortografía y letra y no se puede expresar uno y le ponen mala nota y queda uno con un problema porque no lo dejan expresarse libremente". En los talleres "uno se expresaba libremente sin mirar ortografía y letra, es más fácil de escribir cuando uno trabaja sin estar pendiente de la ortografía"; "me sentía tranquila porque ya no tenía presión me había liberado" y "no le da a uno miedo, pues en el colegio la profesora decía que todo tenía que ser con buena letra y si uno escribía algo que no estaba de acuerdo con lo que ella decía, nos decía que las escribiera con coherencia". En el colegio deberían dejarnos escribir lo que queramos y solo ayudamos en lo que no entendemos".

b. La escritura como espacio de expresión emocional

Bajo este espacio de libertad no resultaba extraño que el acto de escribir se develara como una nueva forma de expresión emocional, pues "escribir una historia que te ha pasado y sacar lo que tenía adentro es bonito"; "me gustó escribir mi historia porque estaba dentro de mí" pero también "me sentí

nerviosa porque tenía miedo de que me quedara mal, pero por último me sentí muy bien cuando termine porque dije todo lo que pensaba".

De esta forma, los participantes lograron reconocer y exteriorizar un sin fin de emociones al emplear sus experiencias propias en temas diversos como "la violencia, porque yo conocí a una persona que tuvo ese caso, yo lo conocía" o "sobre el tema que yo escribí como es la droga, es muy común en mi barrio", o como "mi ensayo que se trataba sobre el maltrato a los niños y las niñas en los hogares, porque hoy sin duda hay mucha maltrato en los hogares", temas "que nos dan tristeza de escribir" porque "algunos son temas feos que nos pasan".

c. Aspectos que impactaron y trascendieron en las niñas y los niños

Diversos son los aspectos que impactaron a los participantes, principalmente por ser nuevos para ellos como el caso de "los cuadros porque eran muy distintos y raros"; "yo nunca había visto cuadros como esos"; "lo que más recuerdo son las preguntas sobre las pinturas que nos mostraron"; "los cuadros nos ayudaron a pensar ideas, eso ayudó a inspirarnos en algo". De igual forma, otro aspecto que llamó mucho la atención fue "cuando nos mostraron y nos contaron el ensayo que otro niño había escrito"; "me da cuenta que puedo pensar en cada una de las cosas que me han pasado desde pequeña como a ese niño"; otra cosa "que me parece nueva es la hipótesis es toda rara".

Por otra parte y con relación al colegio: "me parece muy bueno que en la clase solo se copia lo que la profesora dice y aquí vale nuestra opinión". "Con los profesores trabajamos distinto, con ellos no hacemos cosas de pensar y analizar y no se escribe"; "en el taller se trataba de pensar y en la clase es copiar".

Con relación a la trascendencia de los talleres las niñas y los niños manifiestan: "me sirvió para analizar más lo que dicen las profesoras", "para reflexionar sobre el tema que escribí y sobre los temas de los compañeros". "La semana pasada me puse a escribir una canción" también "escribí lo que me ha pasado después del taller" y "continué escribiendo mi diario pues hace rato no lo llenaba". También "cuando la profesora nos pone un tema, pensamos en los que Juan Pablo nos explicó sobre las ideas".

3.1.6.2. Aspectos que dificultaron la experiencia

a. Fases de mayor dificultad para las niñas y los niños

Una de las fases que presentó mayor dificultad en el proceso fue: "interpretar

las pinturas porque habían cosas que no entendía y se quedaban sin razón, porque cuando menos pensaba le pasaban otra y uno quedaba desubicado"; al momento de "pensar en las preguntas de los cuadros, no se me ocurría ninguna" " porque nunca había hecho eso de los cuadros".

Otro reto para las niñas y los niños participantes resultó ser: "buscar un tema para escribir, porque en ese momento no tenía un tema preparado"; "pensar que era lo que iba a escribir"; "es más fácil que nos digan el tema sobre el que tenemos que escribir" pues "tuve muchos nervios cuando me tocó pensar un tema", "porque se me dificultó expresar lo que quería, a veces a uno no le salen las palabras para expresar lo que está pensando"; "era la primera vez que escribía algo que yo pensara."

b. Dificultades en la ejecución de los talleres

Con el propósito de reflexionar sobre la implementación de la estrategia es necesario identificar las dificultades que surgieron durante la ejecución de los talleres. Dicha información se obtiene gracias a la observación de campo y los grupos focales implementados con los facilitadores.

Una de las dificultades que resalta con mayor fuerza al momento de poner en marcha los talleres, fue el hecho de que algunos maestros intervenían permanentemente en las actividades, dando ideas a las niñas y los niños, o corrigiéndolos repetidamente; aparentemente, existía preocupación en ellos por demostrar ante los talleristas, que las niñas y niños eran muy buenos estudiantes, tal vez, debido a que pensaban que ésta era una forma de evaluar su actuar en el aula. De esta forma, se hizo evidente cómo en algunos casos, en donde los maestros se encontraban presentes, las niñas y los niños expresaban con mayor dificultad sus ideas.

Otro aspecto que dificultó el proceso, esta vez con relación a los facilitadores fue el hecho de que algunos de ellos tendían a ser muy rígidos con la metodología sugerida por la estrategia o demasiado flexibles. En ocasiones ocurrió que algunos talleres perdían de vista totalmente del objetivo inicial o no permitían adaptar el diseño metodológico a las necesidades propias de cada grupo. En consideración se trabajó con los facilitadores en el reconocimiento de las debilidades y posibles estrategias para mejorarlas en los talleres posteriores.

Como último factor se encuentra indudablemente el tiempo, pues debido a las condiciones propias del proyecto resultaba en ocasiones corto. Es deseable para el mejoramiento de los resultados contar con periodos de mayor amplitud; de esta forma, cada una de las fases se pueden realizar en uno o varios días, y el taller se convierte en un proceso y no en actividades

independientes sin un hilo conductor.

3.1.7. Algunos ensayos de las niñas y los niños

Reflexión: "El ser colombiano"

Por: Yessica Castillo Rodríguez. Estudiante de quinto grado

No debemos enjuiciar a los demás, todas las personas no son malas. Son las que llevan las imprudencias de fumar, droga, venenos que nos hacen mal.

Las personas malas nos dañan nuestra naturaleza, nos hacen quedar mal delante de otros países. Somos colombianos, coloquémonos las manos en pie y sigamos adelante como colombianos que somos; ayudemos a los ancianos, a los niños pobres y a muchas personas más.

Yo cuando sea grande quiero ser doctora para poder ayudar a los pobres y poder darles amor y cariño a los que son ciegos, que están inválidos y muchas personas más. Ayudar a los demás es la forma de crear la paz en Colombia.

"Los carros"

Por: Danilo Andrés Contreras Galeano. Estudiante de quinto grado

Yo digo que la contaminación de los carros está dañando el medio ambiente y sobre todo la capa de ozono que es la que nos protege de los rayos ultravioletas del sol.

Yo opino que los transportes como los taxis, los buses, las motos y todos aquellos carros que le hacen daño al medio ambiente deberían usarse por horas o deberían poner ciclo vías no solo los domingos y lunes festivos sino todos los días; así, las personas que tienen carros no los saquen y salgan mejor a caminar o a montar ciclas para que no sigan dañando el medio ambiente y la capa de ozono y así, hacen más ejercicio, el cual es muy bueno para la salud.

"El estudio"

Por: Jennifer Dayana Bautista Fiallo. Estudiante de quinto grado

¿Usted sabe que el estudio es una forma buena de aprender? El estudio es bueno porque nos ayuda a aprender muchas cosas; por ejemplo, las matemáticas son divertidas y las tablas de multiplicar es como un juego.

Con el estudio además de aprender podemos reír, cantar, jugar etc.; cuando

ponemos atención en clase al profesor o la profesora aprendemos más cosas cada día. Y si estudias, eres responsable y obedeces a tus profesores vas a ser un excelente alumno. Ya ves, por qué es tan importante estudiar.

¡Si tú estudias y haces las cosas con amor puedes lograr muchas cosas y vas a poder graduarte e ir a la universidad y estudiar y aprenderás muchas cosas!

“Porque no puedo correr en el descanso”

Por: Julián Yesid Rojas Peña. Estudiante de sexto grado

Porque de pronto un niño por estar corriendo o saltando se puede rajarse la cabeza y hasta de pronto puedo ser yo.

Esta historia que les voy a contar fue lo que me pasó con un amigo el año pasado: eran las tres y media de la tarde y salimos al descanso. Iba yo caminando, me compré mi lonchera y me la comí. Un niño me dijo que jugáramos a la 'lleva', yo le dije: no, yo no quiero jugar. Y otro niño no escuchó, y él pensaba que yo estaba jugando, y de repente, yo estaba jugando con otros niños y él pasó corriendo a cogerme y sin culpa me enterró el diente y me escalabró. Y yo le dije: tenga más cuidado y él me dijo que sin culpa y yo me toque la cabeza y estaba sangrada y la camisa también. Yo me puse a llorar por ver tanta sangre y el que me escalabró me llevó para rectoría para que me sanara.

Yo digo que correr en el descanso es feo por lo que me pasó. Por eso yo les digo a todos los niños del mundo que no corran en el descanso.

“El amor”

Por: Gerzon Ferney Bueno Vargas. Estudiante de quinto grado

Para mí el amor significa muchas cosas, sentir algo por otra persona. Pero lo que si más me duele es que me rompan el corazón, como lo he vivido, por un error que cometí. Me enamoré de una persona y me moría por ella, era mucho para mí y nunca me volverá a pasar porque estoy dispuesto a amarla más de lo que la habría amado, pero por ahí a los 18 años porque estamos muy pequeños para sentir lo que siento por una mujer. Estoy enamorado y tengo partido el corazón en muchas partes; mis sentimientos se elevaron al cielo por muchas razones: porque primero, están mis estudios y cuando ya sea un hombre hecho y derecho volveré a enamorarme por segunda vez. El amor vale mucho...

Termino diciendo: nunca se enamoren de una persona tan corrompida. ¡PIÉNSENLO!

“La vida”

Por: Suli Sared Lozano Herrera. Estudiante de sexto grado

Es algo que se debe respetar porque nos la da Dios.

El aborto: quisiera decir unas pocas palabras ¿por qué las madres abortan a sus hijos? ¿Por qué no los dejan nacer? Viendo que ellos son como nosotros, los seres más maravillosos. Y si les falta dinero, los den en adopción. Muchas personas que no pueden tener hijos los quisieran adoptar. ¿Por qué les niegan aquellos niños el derecho a la vida? ellos son indefensos no le hacen daño a nadie. Por eso, quisiera que aquellas mujeres que le hacen ese daño tan grande a esos bebés les aplicaran la ley y quisiera también, que si cualquier persona que supiera sobre uno de esos casos los pusieran a descubierto y así no cargaran con ese delito en su conciencia.

“El sexo”

Por: Norberto Flórez Mejía. Estudiante de sexto grado

Mi ensayo se trata de sexo. Es algo que quiero que sepan, por eso me gustaría decirles muchas cosas.

El sexo es algo que los niños debemos evitar el sexo causa una grave enfermedad que es el sida. ¿A usted le gustaría tener sida? Esa es la pregunta que debemos decir. No, el sida es grave, como cualquiera lo puede tener por eso lo debemos evitar.

Cuando un adulto o joven que te invite a relaciones sexuales dile que no; pero, ¿no conoces que son las relaciones sexuales? no te preocupes que esto te ayudará.

También existe el abuso sexual que a muchos niños y niñas les ha pasado, por eso es que debemos evitar el sexo. Si tú ya sabes lo que es tener relaciones, bien, pero todos nos debemos cuidar; si ya somos jóvenes utilicemos el condón, también te ayudará a evitar el sida.

“Yo quiero hablar sobre el amor”

Por: Eliana María Medina. Estudiante de sexto grado

El amor es algo muy importante en la vida de los demás y de mí, aunque yo no conozco sobre el amor pero voy a hablar sobre eso. Yo quiero decir que el amor es algo muy especial en la vida de nosotros.

¿Por qué nosotros ocultamos los sentimientos del amor? yo sí sé por qué. Porque nosotros le tenemos miedo al amor, por eso yo quiero decir que el amor es algo especial para mí, aunque no sepa mucho de esto, quiero expresar lo mejor de mí.

Gracias por escucharme.

“Porque no me gusta opinar”

Por: Wendy Tatiana E. Nova. Estudiante de quinto de grado

Porque no relaciono lo que llevo. No me puedo explicar y cuando uno no opina no sería un burro, pero es muy feo estar sin opinar.

Yo no opino, no relaciono y no encuentro mi explicación. Cuando opino un tema, una materia, un programa de televisión de música, de películas, etc., es cuando me gusta opinar. Pero a veces no entiendo y no opino.

“Influencia de las películas en las personas”

Por: Kimberly Plata Prada. Estudiante de quinto grado

Yo siempre he pensado que las películas tienen mucha influencia en las personas, ya que las personas le dan tanta importancia a sus personajes y a su trama.

Algunas veces, hay películas que tienen una enseñanza, por ejemplo: *Buscando a Nemo*, y muchas otras películas de Walt Disney.

Aunque no todas las películas traen enseñanzas, algunas son sólo por diversión como: *Harry Potter 1, 2, 3 y 4*, *El señor de los anillos*, *Narnia* y muchas otras. Y otras, no traen enseñanza ni diversión como las películas de pornografía. Muchas veces esas películas pueden llevar a tener sexo y eso no es tan bueno.

Muchas películas me han abierto los ojos en muchas circunstancias, como por ejemplo, *Voces inocentes* me dio a conocer la vida de otras personas y las tragedias del mundo. En *La travesía del emperador* me di cuenta que no debemos maltratar a los animales.

En conclusión, no todas las películas son buenas, pero si tan sólo no le diéramos tanta importancia, serían buenas.

"Usemos con prudencia la televisión": novelas y películas

Por: Wendy Johanna Pedraza Jiménez. Estudiante de quinto grado

Yo pienso que las novelas nos enseñan a hacer cosas malas con el sexo, el terrorismo, las matanzas y además, esas películas de terror no son para niños. Esas películas deberían acabarlas y las novelas no hacerlas de sexo.

Las películas de terror a uno le dan miedo, y si se la ven en la noche, se asustan también. Y esas novelas de sexo, lo llevan a uno a tomar la decisión de hacer eso. A mí, las novelas no me aficionan, además, ni las veo. Y yo no opino mucho, solamente ¿por qué se emboban en eso? Deberían inventarles otras cosas.

"Reggaeton"

Por: Yenny Katherine Sarmiento Ortiz. Estudiante de quinto grado

A mí me parece que algunas personas piensan muy bien acerca del *reggaeton*. Yo creo lo contrario; o sea, no es que el *reggaeton* sea muy malo pero si hay partes groseras que no ayudan a la educación de los niños, ni del ser humano. A mí me gusta el *reggaeton*, lo admito, pero no todas las canciones. Yo creo que ustedes me entienden porque aun así, hay algunas personas que no lo entienden.

Yo opino sobre ese tema, que el *reggaeton* más bien es algo muy malo para la formación de los adultos, niños y jóvenes. Y no solamente eso, el *reggaeton* a veces habla como en inglés, como enredado, algo así. Pues yo creo que los niños, adultos, adolescentes, etc. no deberían ilusionarse con eso porque puede guiarlos al camino equivocado. ¡Piénsalo!

"Drogadicción"

Por: Laura Alejandra Gómez Herrera. Estudiante de quinto grado

Yo creo que la drogadicción es un hábito que no se deja fácilmente. Para uno poder dejar la drogadicción, lo primero que uno debe hacer es poner de uno mismo también. Pasar por un proceso muy difícil.

La drogadicción es un problema muy serio y algunos terminan en las drogas porque piensan que es el mejor método para olvidarse de los problemas, pero no piensan que la droga, puede hacer mucho daño después. Uno quiere devolver el tiempo para pensar y no hacerlo pero ya es demasiado tarde. Hay muchas personas que siguen. Unos caen porque quieren, pero no piensan en su familia, en su esposa, ni en sus hijos. La familia los pueden dejar porque

¡ya es demasiado!

Y después están solos y siguen en ese hábito; después, ya se vuelven adictos, después, pueden llegar a las enfermedades y hasta la muerte.

Mi consejo es que piense antes de que sea demasiado tarde para arrepentirse. Piensen para que después no se arrepientan de llegar a hacer algo muy difícil, morir.

“Los alcohólicos”

Por: Alba lucía Duarte Quintero. Estudiante de quinto grado

¡Atención! les informo que por favor dejen de tomar. No manejen tomando, les causaría mucho daño. Es por su bien. Si alguna vez han visto por televisión la propaganda del señor que estaba tomando y se puso a manejar, casi se muere, se estrelló con un poste, casi se muere.

Si usted tiene ganas de tomar, primero piense si le pasaría algo, ¿cómo se sentiría su familia?

No es malo tomar una cervecita de vez en cuando, pero es que hay gente que se gasta la plata tomando y no piensa, ni siquiera en su familia.

No sabe cuánto alcohol tiene, no saben ni siquiera piensan en ello. Por favor, piense un poquito: ¿no crees que tomar en exceso puede causar una tragedia?

“El maltrato infantil”

Por: Sergio Andrés Joya Romero. Estudiante de sexto grado

El maltrato infantil ¿por qué? los niños, o sea nosotros, somos como un tesoro que tiene el país, somos el futuro de Colombia; por eso no quiero que nos maltraten más, por favor, ¡no nos maltraten a nosotros!

Por qué los adultos creen que ellos pueden hacer lo que ellos quieran, nosotros también tenemos derechos y eso hay que respetarlo, porque así como los adultos tiene derechos, nosotros también.

Es que los adultos ¿creen que nosotros no nos podemos defender? están muy equivocados, porque eso no se debe hacer.

Yo por ejemplo, soy un niño que no me gusta pelear, no me gusta pegarle a nadie; si bien los padres tienen derecho a regañarnos cuando nosotros no les

hagamos caso, o cuando les digamos mentiras, no tienen derecho a maltratarnos, y por favor ¡no nos maltraten más!

“La violencia”

Por: Sergio Armando Badillo. Estudiante de sexto grado

En nuestro querido país hay mucha violencia debido a los guerrilleros, que son personas que se rebelaron contra el gobierno, pero lo hicieron en una forma equivocada, ya que el propósito de ellos era ayudar a los pobres pero lo que consiguieron fue la intranquilidad de los campesinos colombianos y han obligado a los campesinos a abandonar sus tierras y venir a las grandes ciudades a sufrir y llenar las calles de desplazados.

Qué bueno sería que se acabara pronto la violencia y volvamos a vivir felices y llenos de tranquilidad y paz.

“El desplazamiento”

Por: Leydi Karina Silva Torres, Estudiante de sexto grado

Es la forma de vivir de algunas personas que han sido hurtadas y que han violado sus derechos. Estas personas necesitan apoyo y comprensión; puede que estén sucias en la calle, huelan mal o tengan la ropa rota pero son personas y necesitan apoyo. Amí no me gustan que los traten como animales, los echen de los lugares, y me gustaría que les dieran un apoyo, así sea, el más pequeño, de algo servirá. Todos son campesinos o ciudadanos normales como nosotros a los que les han robado sus derechos, son desplazados y hay que darles apoyo.

“Los desplazados”

Por: Álvaro Giovanni Efres López. Estudiante de sexto grado

La gente que es desplazada sufre mucho porque no tienen dinero para comer, y también la guerrilla, los saca de donde viven y les toca venirse a vivir a la ciudad. Pero la ciudad es más dura para ellos, les toca sufrir mucho más. Yo opino que el gobierno debería ayudar a esas personas pero ¿cómo?: regalando mercados a las familias, dándole un techo donde puedan vivir y dándoles ropa para que se vistan.

Así el gobierno ayudaría a los desplazados. Pero no, el gobierno y todos ellos ayudan es a la que no necesitan. Por eso es que el país está así, con gente necesitada. También podría ayudar dando empleo a los desplazados porque

en Colombia hay mucha gente sin empleo.

“El secuestro”

Por: Clara Isabel Abella Horlandy. Estudiante de sexto grado

Yo pienso que el secuestro está contra los derechos humanos, al privar a las personas del derecho a la libertad y a la vida.

Los secuestradores son personas muy malas por que destruyen familias, separándolas de sus seres queridos. Yo me sentiría muy mal si a algún integrante de mi familia le pasara algo malo.

Por eso invito a aquellos que son guerrilleros y a aquellas personas que destruyen familias, a que reflexionen y tengan compasión de las familias que están sufriendo por alguno de sus familiares que está secuestrado.

“Violador”

Por: Andrés David Acuña Sánchez. Estudiante de sexto grado

¿Qué mal se puede sentir el intruso violando niñas y niños sin razón alguna? Yo creo que tiene que ser una persona muy mala para no tener compasión con tan solo un niño o una niña. Yo creo que a una persona de esas que viola, roba, mata y se droga debería pagar muy caro lo que hace. He visto en las noticias personas que violan niños y niñas, y nada más, les dan pocos años de cárcel. Creo que esas personas deberían recibir cadena perpetua.

No sé por qué las personas, los jueces y hasta la policía dan unas penas tan bajas por esos crímenes. Deberían hacerles daño, en pocas palabras, masacrarlos por lo malo que han hecho para que no lo vuelvan a hacer jamás.

“La violencia”

Por: Erika Andrea Suárez Bonilla. Estudiante de sexto grado

En este ensayo voy a hablar sobre la violencia. Yo creo que una persona niña o niño, como todas las niñas que ahí en la tierra, muchas sufren de violencia. He visto en las noticias muchas niñas que son violadas por personas de su misma familia.

Yo me siento muy triste porque yo creo que las personas se crearon para quererse, no para hacer una cosa como esta, tan fea. Hay muchas niñas que sufren de esto desde pequeñas, por parte de sus padres, hermanos, tíos,

primos y personas no conocidas.

Siempre o cada vez que pasa una cosa de estas, hay que contarle a la mamá para demandar una cosa de estas rápidamente, para que ellos paguen por esto. Aunque ya es muy tarde para corregirlo, esto se lo digo a todas las personas del mundo para que reflexionen y no piensen en atentar de forma violenta a nosotros los niños, en especial, con violencia sexual.

“Guerra”

Por: Andrés David Ayala Vargas. Estudiante de sexto grado

La guerra ha venido desde mucho tiempo atrás, pero nadie ha podido detenerla. Entre más tiempo, la gente se quiere destruir, y más y más, se va produciendo la guerra. Hay guerra en todas partes; es como un vicio o un virus que te busca, y te busca, hasta que bien dentro de ti explota con la primera persona que tienes al frente, haciendo sentir mal porque fomentas la guerra.

Pero lo más horrible de todo esto, es que entre los estados y países forman guerras por el que el uno le dijo y el otro le dejó de pasar productos por venganza. El que pierde con estos conflictos es el pueblo, sólo el pueblo. Pero uno nunca acepta los problemas que tiene, por eso, pido a todos los colombianos que digan ¡no más guerra!, y los paramilitares, y las guerrillas, y otros, se desmovilicen.

“El TLC”

Por: Daniel Gustavo Ruiz Rozo. Estudiante de sexto grado

El TLC o mejor llamado, Tratado de Libre Comercio, no sé por qué lo llaman así, porque la verdad yo no creo que sea de libre comercio.

El presidente Uribe Vélez está entregando a Colombia. Todos se estarán preguntando por qué. Yo digo que cuando Colombia, o mejor dicho, Uribe firme ese tratado, Estados Unidos se va a ¡comer viva! a Colombia.

Estados Unidos está esperando que Colombia firme porque los favorece un 100% a ellos y un 50% a nosotros.

Mis advertencias son: No firmar. Firmar bajo mejores opciones.

“El tratado de libre comercio”

Por: Diego Fernando Martínez C. Estudiante de sexto grado

Primero, el Tratado de Libre Comercio es un tratado que el país, Estados Unidos, le hizo a Colombia.

El tratado es que Colombia mandará cosas como arroz o cultivos que los campesinos cultivan. Ahí, en ese tratado, el más perjudicado no es Estados Unidos sino Colombia. Algunos dicen que es al revés.

Por eso, como en el principio, Colombia manda a Estados Unidos y recibe cosas más caras de Estados Unidos; por eso, no saben si firmar el tratado de libre comercio, o lo hunden.

“La naturaleza”

Por: Miguel Ángel Gómez Quiñones. Estudiante de sexto grado

Si la naturaleza nos parece tan linda, entonces ¿por qué la destruimos?, ¿por qué casamos animales tan solo por sus pieles y dejamos tirados sus carnes y sus huesos?, ¿por qué arrasamos con los árboles? En un futuro, todos tendremos que cuidar a la naturaleza sino no tendríamos cosas lindas por las cuales luchar y defender.

Todos tenemos que cuidar a la naturaleza, a los animales y a las plantas porque si no estaremos extinguiendo a toda la fauna, a los árboles para conservar el oxígeno, sino nos moriremos. Así que sigan mi consejo: cuidemos la naturaleza.

“El agua y la naturaleza”

Por: Hainner Eduardo Barragán Cárdenas. Estudiante de sexto grado

El agua es algo muy importante para la naturaleza y también para nosotros los humanos porque nos sirve para sobrevivir. El agua, la debemos cuidar. No contaminemos los ríos, lagos etc., para que los animales puedan tomar agua limpia y no contaminada.

La naturaleza la debemos cuidar para que siga el buen ambiente y para que nuestros animalitos no se extingan, ni se mueran de hambre, ni de sed; y nosotros, los humanos, debemos cuidar muy bien esas cosas para que ellos vivan en paz y felicidad.

La naturaleza no son solo los animales, también debemos cuidar los árboles

ya que son los que nos dan nuestros frutos que cada día podemos comer y alimentamos; pero eso se puede estar acabando porque nosotros los humanos, estamos acabando con eso y estamos apoyando cada vez más, la tala de árboles, y estamos acabando con todo eso tan bello que Dios nos ha regalado.

“La ballena”

Por: Laura Natalia Gómez Mancilla. Estudiante de quinto grado

La ballena es un animal acuático, se dice que es el más grande que habita en el mar, pero eso ¡es mentira!, hay otros animales más grandes como: el cachalote.

La ballena es un animal mamífero al igual que carnívoro, come peces más pequeños que él como: el atún, el calamar, la medusa, el mejillón, las almejas, la estrella de mar, el caballito de mar y diversas clases de animales que habitan en el mar.

La ballena es un animal muy inteligente no ataca a un humano o animal al menos que se sienta amenazada por él o simplemente lo “torea”. La ballena puede ser de diferentes colores: las hay azules, grises, blancas etc. Es importante recordar que la ballena no es un animal peligroso al menos que sea agredido por algún animal o por alguna persona.

“¿Quién va a responder por los daños naturales?”

Por: Claudia Ramírez. Estudiante de quinto grado

El presidente y todos nos debemos hacer cargo de los daños naturales que nosotros mismos hacemos. Es decir, tenemos que ser conscientes de nuestros actos, la contaminación de todos los ríos, del aire, etc.

Debido a nuestros actos es que están creciendo las lluvias ácidas, agrandándose la capa de ozono, derritiéndose los polos, extinguiéndose los animales y acabando con los bosques.

Los gobiernos se deben hacer cargo de este problema. Deben cuidar todo y hacer leyes que castiguen a la gente que contamina.

Todos, gobierno alcaldes, policías y nosotros debemos comprometernos a proteger la tierra.

“La naturaleza”

Por: John Fredy Tarazona Méndez. Estudiante de sexto grado

La naturaleza es algo importante que tenemos que cuidarla, nosotros. Estamos destruyendo la naturaleza. Nosotros, no pensamos al hacerlo. Pero hay una solución muy simple: si cuidamos la naturaleza es un medio muy importante. Y muy interesante si tumbamos un árbol, sembremos dos, pero tampoco botemos basura.

Y es un medio que si nosotros no lo cuidamos, nos podemos morir porque los bosques son como el... más importante para la vida porque sin ellos, no podemos vivir. Es un gran medio la naturaleza, si la cuidamos muy bien, no botando basura, tirándole desechos tóxicos, hacemos daño a la naturaleza.

Para protegerla debemos sacar aparte los desechos tóxicos, los vidrios para clasificarlos y eso es cuidando la naturaleza. No botando basura, si ven un papel o una bolsa recójanlo y vótenlo a una caneca o canasta de basura no seamos desaseados. ¡Cuidemos muy bien la naturaleza!

“La contaminación”

Por: Johan Andrés Figueroa Rivera. Estudiante de quinto grado

A mí me parece que Colombia se está contaminando con sólidos y gases. También se están contaminando ríos, parques, faunas y bosques. A mí me gustaría que construyeran un parque. Me parece que se están destruyendo muchos parques biológicos y también, se están destruyendo bosques y se está contaminando con petróleo el mar, y si lo siguen contaminando, se va a seguir poniendo en peligro la vida de muchos peces y matas importantes. También se está destruyendo la capa de ozono y ésta se destruye por gases sólidos, y algunos líquidos, aerosoles y si seguimos contaminándola nos puede afectar.

“La conservación del ambiente”

Por: Jenny Paola Espine Ramírez. Estudiante de sexto grado

Muchos años el hombre ha destruido el medio ambiente con trampas nucleares y cortando los árboles, matando a los animales y destruyendo la naturaleza para hacer cosas domésticas para el hogar. Si se dan cuenta, dependemos de ella para vivir, el oxígeno es de los árboles, los vegetales las frutas y los animales. Los elementos: fuego, aire, tierra y agua, todos los necesitamos para vivir. Todas las cosas que existen en la tierra son de la naturaleza. Entonces me digo: yo no sé si ustedes querrán cuidar hasta el último pedazo de tierra que queda por cuidarla.

3.2. Juego dos: dibuja el olor

Descripción y justificación:

Este juego busca estimular el sentido del olfato de los participantes y las representaciones mentales generadas por los estímulos que reciben.

Existe una tendencia muy marcada a diseñar estrategias pedagógicas con niñas y niños que promueven principalmente sentidos como el auditivo y visual, dejando de lado, otros sentidos como el del gusto, el tacto y el olfato, que indudablemente, juegan un papel importante en los procesos perceptivos y por ende, las operaciones mentales superiores de los seres humanos.

En ese sentido, la actividad se complementa haciendo que niñas y niños representen gráficamente los estímulos olfativos que están recibiendo, de esta forma, se efectúa estímulo en sus representaciones mentales y en su capacidad de llevar sus percepciones olfativas, en este caso, a imágenes concretas como el dibujo.

Reglas del juego:

- ✓ El desarrollo es de tipo individual
- ✓ Cada niño debe esperar la indicación del guía para dibujar lo que percibió

Materiales:

Vasos o copas pequeñas que contengan diferentes sustancias cotidianas como: panela, champú, limón, café, talco, etc. (también pueden ser aromas o esencias); papel aluminio; hojas de papel y lápices.

Ejecución:

1. Tapar los tarros con papel aluminio y hacer un pequeño hueco lo suficiente amplio para que el olor salga pero que no permita ver el contenido del vaso.
2. Tener hojas de trabajo, especialmente diseñadas para la actividad, con una serie de casillas en las que la niña y el niño podrán dibujar la sustancia percibida; el número de casillas es igual al número de sustancias a trabajar. Ver ejemplo en la siguiente página.
3. Entregar a cada niña y niño su hoja y lápiz. Posteriormente, se toma el primer tarro y se pasa por cada puesto para que puedan olerlo detenidamente; se espera un tiempo y se pasa este mismo tarro por segunda vez.

4. Luego se solicita a los participantes que al mismo tiempo, dibujen en la casilla número uno, la sustancia que ellos creen que olieron. Es importante tratar de controlar que las niñas y los niños esperen a que otro compañero haga el dibujo, con la intención de copiarlo.
5. De esta forma se continua con todas las sustancias, para luego tomar cada una, desde la primera, y destaparlas para que las niñas y niños puedan compararlas con los dibujos que efectuaron.

3.3. Juego tres: recordando lugares

Descripción y justificación:

Este juego pretende que en un primer momento, las niñas y los niños escuchen con atención y se concentren en las orientaciones que les da el facilitador o guía; en segundo lugar, que ejerciten su memoria de trabajo y su memoria a mediano plazo, pues el juego exige recordar ítems de información crecientes en cantidad como: nombres relacionados con ubicaciones espaciales del sitio donde se está jugando; de esta forma, los participantes deben recordar los ítems para poder cumplir con las instrucciones del facilitador.

Un requerimiento importante para el desarrollo de este juego es considerar un espacio grande, preferiblemente un salón o cancha deportiva.

Este juego es una excelente alternativa cuando se quiere trabajar estos procesos con niñas y niños pequeños, debido a que se tiende a estimular la memoria y la concentración a través de acciones que no requieren de actividad motora gruesa; por otra parte, este juego estimula dichos procesos, desde un ambiente que les demanda acciones como: correr, saltar, gatear, entre otros.

Es importante para estimular aún más la memoria, que el juego se implemente continuamente durante varios días; de esta forma, niñas y niños deberán recordar en un periodo de tiempo más largo, los diferentes ítems trabajados en los días anteriores.

Reglas del juego:

- ✓ Su desarrollo es de tipo individual
- ✓ Se explica a las niñas y los niños que deben estar atentos y concentrarse en las diferentes instrucciones dadas para cumplirlas lo más rápido posible
- ✓ En este juego no se excluyen a los participantes que se equivoquen, estos pueden continuar jugando.

Ejecución:

1. El facilitador se ubica en un lugar central desde donde todos los participantes lo puedan escuchar claramente. Se solicita a los participantes ubicarse en un solo lugar para dar inicio al juego y esperar la primera indicación.
2. Se inicia mostrando a los participantes, un espacio del sitio de juego, puede ser uno de los rincones; a éste se le da un nombre específico como puede ser la casa; hecho esto se le pide a los participantes caminar rápidamente a este lugar llamado la casa.
3. Ubicados en el espacio denominado casa, se muestra otro espacio, otorgándole a este, de igual forma nombre, como puede ser el parque; se solicita nuevamente a los participantes que se dirijan rápidamente al nuevo lugar señalado como el parque, pero en esta ocasión, corriendo; de esta forma, se repite a lo largo del juego esta misma operación de forma creciente, hasta tener un número amplio de lugares identificados con diferentes nombres. Así, los participantes deberán recordar el nombre puesto a cada uno de los lugares y dirigirse rápidamente cada vez que se mencionen. Un ejemplo de cómo pueden ser las órdenes dadas por el guía es: “ahora, todos vamos a ir saltando en un pie al parque; ahora, caminando de lado hasta el colegio; ahora, en grupos de dos hasta la heladería.”

Niveles y posibilidades del juego:

- Las diferentes variaciones que se puedan hacer de este juego quedan a libertad y recursividad del facilitador.
- Una idea puede ser crecer en complejidad, es decir iniciando por las más sencillas hasta llegar a las más complejas posibles, según lo defina la edad de las niñas y los niños.
- Se puede iniciar como se mencionaba anteriormente con tres espacios y trabajar durante unos minutos con estos; cambiando tan solo, las formas de dirigirse a estos (caminando, gateando, corriendo). Luego de algunos momentos se puede incluir más espacios hasta llegar a un número adecuado para recordar por niñas y niños.
- Agotado el número de espacios se puede iniciar con indicaciones más complejas que demanden mayor concentración y atención como por ejemplo: “las niñas caminan hacia el parque, y los niños hacia la casa; las niñas y los niños de camisa blanca, ahora se dirigen saltando a la biblioteca y los que tienen camisa de colores, corren a la casa.”

3.4. Juego cuatro: tocando, imaginando y reconociendo

Dadas las múltiples posibilidades que ofrecen la lectura y el arte en el diseño de actividades con intención pedagógica para las niñas y los niños, algunos de los siguientes juegos, se tejen alrededor de la literatura infantil, la música, y otros lenguajes de expresión artística.

Descripción y justificación:

Este juego está basado en la lectura de un libro dirigido a niñas y niños invidentes, y de las relaciones e interacciones que emergen al compartirlo con otros. Para esta actividad se sugieren dos intenciones claras: primero, conseguir que las niñas y los niños reconozcan las formas de percepción y relación con el mundo que tienen las personas invidentes. De igual manera, estimular la utilización del sentido del tacto y su relación con otros sentidos, como la vista, el gusto o el olfato.

Libro sugerido: *El libro negro de los colores* de Menena Cottin. Ilustradora: Rosana Faria. Tercera edición. México, 2008.

Ejecución:

Se sugiere desarrollar la actividad general en tres momentos.

1. Dar inicio con una pequeña contextualización sobre la condición de carencia del sentido de la vista de algunas personas, con el fin de que las niñas y los niños se familiaricen con esta situación y puedan identificar sentimientos alrededor del tema; sin lugar a dudas, este tipo de experiencia genera condiciones favorables presentes y futuras de relación e interacción de niñas y niños con personas invidentes. De esta manera, se pueden generar conversaciones sobre sus experiencias con personas invidentes; es decir, si conocen o han visto a alguien con esta condición, de lo que creen pueden sentir, y cómo creen que hacen cosas del diario vivir, tales como caminar por la calle, hacer las cosas de la casa y desde luego, leer. El nivel y profundidad de la conversación radica en la habilidad del facilitador para motivar la reflexión, este momento puede ser acompañado de algunas imágenes de personas en esta condición.
2. Posteriormente se puede dar inicio a la lectura del libro sugerido. De manera voluntaria, se le solicita a una niña o niño que se deje vendar los ojos. Luego se le pide que toque la primera página del libro. Inmediatamente se muestra al resto del grupo, sin que la niña o el niño con los ojos vendados lo pueda ver. Se solicita a los demás que guarden el secreto y no revelen lo que ven. Se le explica al grupo que deben darle pistas sencillas a la niña o niño para que al tocar

nuevamente la página, pueda describir lo que siente, y mencione cuál es el objeto que está representado en la hoja, y que ella o él está tocando. Así se puede continuar con la lectura del libro, página por página, cediendo el turno de la niña o el niño que debe adivinar. También se les puede pedir al grupo que entreguen pistas ya no solo con palabras sino con sonidos.

Otra posibilidad es interactuar con los textos del libro:

1. Libro negro de los colores - página 1: “Según Tomás, el color amarillo sabe a mostaza, pero es suave como las plumas de los pollitos” (la página siguiente muestra en alto relieve unas plumas). Preguntar: “¿qué otras cosas son amarillas?” “¿el azul a qué sabe?”, entre otras.
2. Página 2: “El rojo es ácido como la fresa y dulce como la sandía, pero duele cuando se asoma por el raspón de su rodilla.” Preguntar: “¿qué otras cosas son ácidas?” “¿cómo se siente el ácido, si lo tocamos?” “¿cómo se escucha el rojo cuando habla?”, entre otras.
3. Finalmente, y luego de la lectura del libro, se puede dar paso a una actividad plástica con las niñas y los niños. En hojas de cartulina se propone realizar una representación en alto relieve (con palillos, frijoles, u otros materiales) de objetos de libre elección, para posteriormente, jugar a que otros compañeros adivinen con los ojos vendados y usando el tacto, qué están representando

3.5. Juego cinco: uno, dos, tres

Descripción y justificación:

Es posible que durante el desarrollo de actividades se identifiquen niñas y niños que presenten dificultad para iniciar actividades creadoras, como por ejemplo, hacer una figura en plastilina o un dibujo. Manifiestan no saber hacerlo y esperan indicaciones precisas o ayuda de otros para poder empezar la actividad, evidenciando desconfianza en las capacidades propias y miedos por no poder cumplir con los cánones o estándares de calidad que los adultos les imponen.

Esta situación, genera dependencia de las niñas y los niños a las indicaciones del adulto para iniciar una actividad artística, pues generalmente, esperan hasta que el adulto les explique cómo se debe hacer. Por supuesto, estas limitaciones inciden notoriamente en los procesos creativos de niñas y niños, y les impiden asumir riesgos para iniciar acciones con confianza en lo que pueden hacer y sus resultados.

Este juego se diseña con la intención de promover la pérdida del miedo por el resultado, enseñando que lo importante en un comienzo es arriesgarse a hacer las cosas. Esta actividad puede ser empleada periódicamente, pero no debe ser la única acción que se realice en pro de esta intención.

El éxito de este juego radica exclusivamente en el manejo y pericia del facilitador durante el desarrollo y manejo de las situaciones que se presenten.

Reglas del juego:

- ✓ El desarrollo es de tipo individual
- ✓ Se explica a las niñas y niños que deben hacer en plastilina una figura específica
- ✓ El facilitador cuenta hasta tres y todos deberán levantarla y mostrarla, al mismo tiempo.
- ✓ Se debe recalcar que es importante que todas y todos hagan la figura mencionada, sin importar como quede, pues no se trata de un concurso, no se escogerá el mejor como se acostumbra frecuentemente. Es muy importante que esto quede muy claro.
- ✓ Por último se recuerda que cada uno debe hacer su figura de forma independiente y tratando de no copiar las obras de los demás.

Materiales:

Plastilina de un solo color.

Ejecución:

1. La actividad de juego se inicia entregando a cada participante una cantidad igual de plastilina (es recomendable que el color sea el mismo para todos).
2. El facilitador cuenta uno, dos, tres, y menciona una figura a realizar. Permanentemente, motiva a los participantes para hacer las figuras; cuando todas las niñas y niños terminen o al menos, una gran parte, se toman cada uno de los trabajos efectuados y se muestran a los participantes, mencionando las virtudes y belleza particulares de cada uno. En este punto, es importante lograr identificar el valor en cada una de las obras y tomarse el tiempo necesario para resaltarlas.
3. De esta forma se continúa con la actividad aumentando la dificultad de las figuras en cada intento. Es recomendable iniciar con figuras muy sencillas como pueden ser: zapatos, sombreros, mesas, etc., para hacer figuras más complejas.

A continuación se describen algunas situaciones que suelen presentarse al

implementar este juego, y en donde la actitud y destreza del facilitador juega un papel primordial para su éxito:

- Es común, más en los primeros instantes del juego, encontrarse con niñas o niños que no efectúan la obra y se limitan a manipular la plastilina, sin ningún objetivo específico; tampoco levantan la mano para mostrar el trabajo cuando todos los demás sí lo hacen. Ante esta situación, se sugiere tomar la plastilina de estas niñas o niños y mostrarla a los otros como si fuera la obra solicitada, tratando de demostrar como esa plastilina tiene las partes de la figura que se pidió trabajar; la niña o el niño al cual se está intentando motivar, se sorprenderá pues en ningún momento espera que esto suceda, ya que ella o él sólo se limitó a tener la plastilina en sus manos, sin intención de modelar la figura. De esta forma, es posible que en la siguiente ronda intente hacer la figura dado que comprende que no es necesario hacer una figura idéntica o perfecta para ser aceptada y esto, en cierta medida, le genera confianza en sus capacidades.
- Puede suceder, que en ocasiones estas niñas o niños se acostumbren rápidamente a hacer cualquier cosa con la plastilina y mostrarla como la figura que se solicita; ante esta situación, el guía debe ir más adelante y en primer lugar, felicitarlos por el trabajo y luego pedirles que describan a qué partes de la figura que se pedía moldear corresponde cada una de las partes de su plastilina; es decir, si la figura era un avión, se les puede pedir que muestren donde están las alas u otro aspecto, de esta forma y de una manera amable confrontar a la niña o el niño; por otra parte, si no consigue mostrar las alas se puede sugerir que las ponga como quiere. De esta manera, poco a poco la niña o el niño se involucra en la actividad, perdiendo el miedo y efectuando cada vez figuras más complejas.
- Finalmente cabe resaltar que si bien este tipo de actividades consiguen resultados visibles no se puede esperar que generen cambios espontáneos, se requiere constancia y creatividad del facilitador para sortear estas dinámicas.

3.6. Juego seis: el animal fantástico

Libro sugerido: *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak. Editorial Alfaguara. 12ª edición. Madrid, 1995.

Descripción y justificación:

Un juego que combina dos herramientas importantes en la infancia: la

narración oral y el dibujo. Se trata de apoyar paso a paso la construcción plástica de niñas y niños por medio de una narración sencilla.

La expresión plástica es sin lugar a duda, una herramienta primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje pues permite a niñas y niños sumergirse en experiencias interminables de imaginación y fantasía; por lo general, son actividades de fácil realización con altos niveles de motivación; no es necesario intervenir en las decisiones de las niñas y los niños mientras desarrollan su obra y esta libertad, asegura en gran medida su propio éxito.

Lo que está en juego para garantizar buenos resultados, es la capacidad del facilitador para narrar las situaciones de la historia, motivar a las niñas y los niños, e interactuar con ellos a partir de sus opiniones y complementos.

Reglas del juego:

- ✓ Puede ser grupal o individual. Se sugiere iniciar con un desarrollo individual y en posteriores oportunidades, hacer acciones con máximo tres niños por grupo.

Materiales:

Hojas de papel, dos o más por cada niña o niño, colores, crayolas, pintura o marcadores.

Ejecución:

1. Se inicia entregando hojas de papel y colores (o el material que prefiera); posteriormente se narra una historia sencilla para que niñas y niños dibujen el animal que se describe en la historia. Ejemplo de la historia y su aplicación con el apoyo de las niñas y los niños: “esta historia tiene como personaje un animal fantástico que vive en (...)”. En este momento, se pide a los participantes que mencionen en qué lugares puede vivir; puede ser una selva, la nieve, el mar, etc. “Este animal fantástico, todos los días tiene por costumbre salir de su casa a caminar. ¿Cómo será la casa? una cueva, un árbol, etc. Y si viven en este lugar, ¿cómo será su cuerpo?”. En este momento, se pide a las niñas y los niños que dibujen el cuerpo del animal fantástico como lo imaginan. “En su caminata busca cosas para comer, ¿qué creen que come? y ¿cómo será su boca para comer ese tipo de comida? Dibujen el cuerpo del animal fantástico como lo imaginen. Luego de comer lo suficiente, le gusta correr y saltar muy rápido. ¿Cómo creen que son sus piernas? Ahora, dibújenlas.”... “Por las noches a nuestro animal fantástico le encanta mirar el cielo y buscar estrellas fugaces. En la

mañana siguiente se levanta muy temprano, limpia su cuerpo con sus manos, ¿cómo son sus brazos y manos?, dibújenlos.” De esta forma, se continúa dando un final con ayuda de las niñas y los niños.

2. Terminada la historia se pide a los participantes que completen el dibujo de forma individual, agregando las partes que hagan falta, el fondo del dibujo y los colores que ellos deseen.
3. También se les pide darle un nombre a este animal fantástico.
4. Por último, es importante que cada niña y niño socialice con sus compañeros y cuente a otros su experiencia sobre el trabajo realizado.



3.7. Juego siete: las torres

Descripción y justificación:

Son reconocidas las ventajas que el trabajo en equipo tiene en una sociedad pues se logran mejores resultados y el cumplimiento de metas con mayor efectividad. ¿Entonces qué hacer para que las niñas y los niños desarrollen estas actitudes y observen de forma real y vivencial estas virtudes?

Es en estas situaciones donde se hace necesario tener herramientas que permitan mostrar de forma real y tangible, lo que se plantea en la teoría. Bajo esta necesidad, se propone el juego de las torres como una opción inicial para demostrar, a través de resultados concretos e instantáneos, y de comparación del tiempo de ejecución y calidad de los resultados, de una labor específica ejecutada inicialmente con la actitud clásica del trabajo en grupo y finalmente, del trabajo en equipo.

Reglas del juego:

- ✓ El desarrollo es de tipo grupal
- ✓ Se pide a los equipos construir una torre con el material entregado y que debe cumplir con tres especificaciones (éstas serán la base para otorgar los puntos): ser la más alta, la más resistente y la estéticamente más atractiva;
- ✓ Deberán por otro lado, utilizar en su totalidad todos los palillos y plastilina entregados; es importante aclarar que posiblemente los participantes hagan preguntas como si se pueden partir los palillos o el concepto de una torre, entre otras, ante lo cual es importante tratar de dar la menor cantidad de respuestas y recordarles que las únicas reglas son las anteriormente suministradas y que cualquier alternativa es decisión del equipo.

Materiales:

Plastilina, palillos de diferentes tamaños, cartones de 15 x 15 cms., aproximadamente.

Ejecución:

1. El juego inicia dividiendo los equipos de trabajo (es importante que todos tengan el mismo número de participantes), a los cuales se les entrega el material de trabajo, que previamente ha sido dividido para que cada equipo tenga la misma cantidad de plastilina y el mismo número de palillos. El número de palillos debe ser mayor de 20.

Se desarrolla en dos partes:

- a. Primera parte: se inicia la construcción de las torres dando exactamente doce (12) minutos (o más) para esta labor; terminado el tiempo, se presentan las torres en una mesa ubicada en el centro del salón, sin importar si las torres están terminadas en su totalidad. Se inicia evaluando entre ellas, la altura y estética, otorgando puntos por equipos en cada área; por último, se efectúa la prueba de resistencia al levantar la mesa y moverla con diferente intensidad, semejando un temblor, de esta forma, se podrá poner a prueba la resistencia de los trabajos y efectuar inmediatamente una evaluación, por parte de los mismos equipos, sobre las características de construcción que hicieron a unas torres más resistentes que otras.
- b. Segunda parte: cada equipo debe recoger su torre y desarmarla totalmente, se construirá nuevamente la misma torre, pero en la mitad del tiempo de la primera oportunidad; se pedirá a los equipos de

trabajo que dividan el tiempo de esta segunda parte en seis (6) minutos para implementar las siguientes actividades:

- Evaluar la torre anterior
 - Diseñar una nueva
 - Efectuar la construcción
 - Evaluar la construcción actual
 - Efectuar los cambios necesarios
 - El cambio entre una actividad y la otra puede ser anunciado por el guía del juego
 - Terminadas las torres se colocan en la mesa donde se efectúa nuevamente la evaluación de altura, estética y por ultimo de resistencia, entregando los últimos puntos a cada equipo.
2. Terminados los dos momentos del juego se hace una evaluación y reflexión sobre la actividad pues será evidente la diferencia de calidad en la producción de las torres en la primera y segunda parte, pese a que en la segunda ocasión, se haya efectuado en la mitad del tiempo, pero con la posibilidad de aprender de los errores cometidos, así como tener una organización y un trabajo en equipo, que permite optimizar el tiempo de las acciones.

3.8. Juego ocho: exploradores intergalácticos

Descripción y justificación:

Promover el desarrollo de la imaginación y la creatividad a través de la fantasía de mundos posibles. Es un juego de creación fantástica que promueve el desarrollo de la imaginación a partir de un viaje imaginario a través de la exploración de cientos de planetas desconocidos que un grupo de niñas y niños emprenden, descubriendo criaturas extrañas y modos de vida extraordinarios.

Materiales: tres (3) pliegos de cartulina (pueden ser pliegos de papel bond o papel periódico); tres (3) marcadores de colores (pueden ser lápices de colores o crayolas).

Ejecución:

1. En un lugar del aula se ubica, a modo de bitácora, un mural creado con las tres cartulinas. Este mural será el espacio en el cual se van a

plasmar todas las rutas que el equipo intergaláctico emprenderá semanalmente. Para iniciar, en un punto determinado del mural se pinta la Tierra, el cual será el punto de partida y regreso de todas las expediciones.

2. La experiencia comienza con la preparación del primer viaje, donde se proponen realizar las expediciones a nuevos mundos, para descubrir criaturas extrañas nunca antes conocidas. En esta preparación se dialoga con las niñas y los niños sobre los trajes espaciales que se requieren para esta expedición, las provisiones y especialmente, sobre el tipo de nave espacial que requerimos, aunque puede cambiar para cada viaje (ya que puede tener forma de lápiz, de caja mágica, de alfombra voladora).
3. Para el primer viaje se decide a donde se quiere ir, para lo cual el Agente Capitán puede iniciar con la lectura de un cuento de ciencia ficción, o con la narración de una breve historia sobre un planeta, o con la lectura de imágenes del sistema solar. Una vez elegido el primer destino, toda la tripulación se dispone a salir. Para este primer viaje pueden disponerse todas y todos con los ojos cerrados. El Agente Capitán es el generador de las preguntas, el resto de la tripulación serán los encargados de ir narrando toda la travesía: "¿Cómo nos subimos a la nave?, ¿cómo suena la nave al despegar? Llegamos al planeta. ¿Cuál es el nombre?, ¿cómo caminamos en este planeta?, ¿pueden ver la criatura que hay allá?, ¿cómo es? Sigámosla para ver de qué se alimenta.
4. Al final de la exploración, el grupo de exploradores regresa a la nave para volver a la Tierra. Una vez en tierra se registra en el mural el recorrido y se dibuja el planeta explorado. De igual manera, se puede colocar una ficha con las criaturas descubiertas en el viaje, agregar dibujos de estas criaturas y de los plantas, entre otros.
5. Cada semana se puede desarrollar un viaje a un planeta diferente y registrarlo en el mural-bitácora. Al final del año, quedará un maravilloso mural con todas las exploraciones realizadas.

3.9. Juego nueve: frutos fantásticos

Libro sugerido: *La gallina roja* de Byron Barton. Editorial Corimbo Infantil. Barcelona, 2003.

Descripción y justificación:

Este juego es una actividad que estimula la imaginación para la construcción de fantasías, teniendo el libro sugerido como punto de partida.

De igual manera, estimula que la niña y el niño se identifiquen con el personaje y asuman posibles posturas y decisiones frente al tema sugerido por la lectura del libro.

Reglas del juego:

- ✓ El juego se desarrolla posterior a la lectura del libro.

Materiales:

Hojas de papel, colores, crayolas u otros.

Ejecución:

Se desarrolla en dos momentos:

1. Teniendo en cuenta la historia de “La gallina roja” se invita a niñas y niños a cerrar los ojos y pensar qué plantas conocen y cómo son cada uno de sus frutos. Es prudente soportar esta etapa de la actividad con imágenes complementarias que dejan ver la diversidad de plantas, frutos y si es posible, de los productos fabricados con base en ellos.
2. Nuevamente se solicita a las niñas y los niños cerrar los ojos e imaginar qué tipo de planta no existe y les gustaría que existiera: una planta de gomitas, una planta de zapatos, una planta de colores, entre otros. Se requiere que la planta que imaginen sea de la mayor vivacidad, para ello, es importante que el facilitador estimule el proceso acompañando el ejercicio con preguntas como: ¿qué tan grande es la planta que imaginas?, ¿las hojas son grandes o pequeñas?, ¿qué olor tiene?, solo por mencionar algunas ideas. Posteriormente y luego de desarrollar un detallado proceso de imaginación de la planta, se entregan hojas y material de dibujo, se solicita a las niñas y los niños que dibujen con el mayor detalle la planta fantaseada; finalmente, se comparte con todos los compañeros las obras y se conversa sobre los tipos de plantas y los frutos qué producen.

3.10. Juego diez: adivina lo que es

Libro sugerido: *¿Qué crees?* de Mem Fox. Ilustración: Vivienne Goodman. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2005.

Descripción y justificación:

Esta propuesta estimula a las niñas y niños en dos líneas: primero en la

construcción mental y posteriormente plástica, de un personaje propio y en segundo lugar, en el análisis de variables para descifrar el personaje de los otros compañeros.

Reglas del juego:

- ✓ Se puede desarrollar de forma individual o grupal, pero debido a la complejidad del juego se sugiere, inicialmente, trabajarlo en parejas.
- ✓ Es importante para el éxito de la actividad que las niñas y los niños guarden el secreto de sus personajes creados y esperen el turno para hacer las preguntas necesarias que les permitirán descifrar el personaje.

Materiales:

Hojas de papel y material para pintar o dibujar (crayolas, colores, pinturas).

Ejecución:

1. Luego de leer el libro se pide a niñas y niños imaginar en secreto un personaje diferente al del libro, se pueden dar ejemplos como: un perro, una casa, un planeta, etc.; se les debe incitar a verlos mentalmente con el mayor detalle posible, y pensar en las cosas que hacen único a ese personaje, es decir, aquellas características con las que se identifica.
2. Posteriormente se les entrega papel y material de dibujo para que nuevamente en secreto, dibujen el personaje pensado. En este dibujo deben reflejarse todas aquellas partes o características propias.
3. Por último, cada pareja, tendrá la oportunidad de pasar al frente con su dibujo aún oculto, con el fin de que los otros miembros del grupo hagan preguntas, en orden, sobre lo que creen es el dibujo escondido. El facilitador debe apoyar el proceso dando pistas para encaminar y hacer más activa la actividad; una vez descubierto el personaje, se muestra la obra y se da paso a otro grupo.
4. Finalmente se sugiere hacer una exposición final de todas las obras en un lugar visible y recordar las características de cada uno de los personajes, se puede por último efectuar una nueva lectura al libro sugerido.

3.11. Juego once: paso a paso

Libros sugeridos:

- *Lobo* de Livier Douzou. Editorial Fondo de Cultura Económica, Bogotá, D.C., 2009.
- *Formas* de Claudia Rueda, Editorial Océano. México, 2009.

Descripción y justificación:

Este juego permite que la niña y el niño reconozcan que las figuras geométricas unidas pueden construir personajes fantásticos de una manera sencilla y rápida.

Reglas del juego:

- ✓ Solo es necesario recordar a las niñas y los niños, la importancia de no generar disputas por las piezas de cartón pues es posible que varios quieran tomar la misma figura, razón por la cual, se sugiere tener una cantidad suficiente de cada una.

Materiales:

Requiere material un poco más elaborado pero no costoso. En cartulina gruesa pintada de diversos colores se recortan múltiples figuras geométricas: círculos, rombos, estrellas, lunas, cuadrados, triángulos, rectángulos y otras figuras, es necesario contar con una variedad de formas repetidas.

Ejecución:

1. Después de hacerla lectura en voz alta del libro *Lobo*, se invita a niñas y niños a construir su propio personaje. En este juego, se sugiere no estimular a la niña o al niño a pensar previamente el personaje; por el contrario, que el niño descubra en la medida de la actividad el personaje resultante. Es importante aclarar que no existe un personaje prediseñado, sólo figuras que pueden dar como resultado cualquier personaje.
2. De esta manera se entrega papel para que niñas y niños puedan sobreponer las figuras que van tomando. Es posible trabajar las figuras con pegante sobre el papel, o solo sobreponerlas para ser empleadas nuevamente; se disponen las figuras en el centro del aula y las niñas y niños alrededor. La actividad se inicia indicando al grupo que deben tomar de a una figura y en la medida en que el facilitador se los va indicando: “Este personaje misterioso tiene una nariz muy bonita”, posteriormente se solicita a niñas y niños que tomen del centro la figura que consideren puede ser la nariz de su personaje y lo ubiquen en la parte de la hoja que quieran. “Este personaje misterioso tiene unos ojos muy grandes”, el facilitador solicita a niñas y niños que tomen del centro las figuras que consideren pueden ser los ojos de su

personaje, y como en el caso anterior, los ubiquen en la parte de la hoja que quieran.

3. Así se continúa hasta contar con un personaje definido. El facilitador pide a niñas y niños que le asignen un nombre a ese personaje, un ruido o sonido especial, sus gustos o preferencias u otras características que el facilitador considere importantes.

3.12. Juego doce: máscaras

Libro sugerido: *¿Cómo serán mis cuernos?* de Gusti. Editorial Alfaguara infantil. Bogotá, D.C., 2006.

Descripción y justificación:

Este juego se vale de la tendencia y gusto de los seres humanos por el disfraz, en especial, por emplear máscaras que representen los estados de ánimo, miedos y mitos, entre otros.

La intención es que los participantes identifiquen sus estados de ánimo, para posteriormente y por medio de la imaginación, representarlos de forma plástica y concreta en una máscara. De manera sencilla e informal, las niñas y los niños pueden reflexionar sobre sí mismos y trabajar sobre sus estados de ánimo a través de las máscaras.

Reglas del juego:

- ✓ El desarrollo es de tipo individual o grupal
- ✓ Es importante promover que no se repitan máscaras, es decir, no se pueden copiar las ideas de los demás compañeros
- ✓ Se debe como mínimo identificar dos emociones y dos máscaras
- ✓ No existe un límite máximo de máscaras que pueda hacer una niña o un niño.

Materiales:

Cartón, pinceles, pintura, colores, revistas, tijeras.

Ejecución:

La fabricación de las máscaras está a cargo exclusivamente de las niñas y los niños, con la libertad creativa que esto requiere. La disposición para identificar las emociones depende en total medida del acompañamiento que hace el facilitador.

1. La primera etapa se dedica a la disposición del grupo: este momento y la última etapa del juego son las de mayor importancia y las que requieren mayor pericia y profesionalismo del facilitador. Se dispone a niñas y niños para efectuar la reflexión e identificar sus estados de ánimo más frecuentes; en este caso, el facilitador inicia aclarando a los participantes algunos estados de ánimo, dando ejemplos muy sencillos con el fin de prepararlos. Por ejemplo, se puede mencionar la alegría y la rabia, enmarcándolos en una situación particular en la que se pueden presentar, “como cuando nos ponemos alegres porque nos dan un helado”. De esta manera, se motiva a niñas y niños a mencionar situaciones donde estén presentes dichos estados de ánimo. Finalmente se les invita a pensar en otros posibles estados de ánimo y las situaciones en las cuales se presentaron. Conocidos algunos estados de ánimo y si la edad de niñas y niños lo permite, se puede reflexionar sobre las razones por las que estos estados se presentan.
2. La segunda etapa del juego corresponde a la realización de las máscaras. Se hace entrega de los materiales necesarios para la fabricación de la máscara. Es importante que la cartulina sobre la que se trabaje la máscara no tenga una forma específica; es decir, que no limite ni induzca a la niña o el niño; es recomendable que la cartulina simplemente sea un cuadrado, también es importante explicar que se puede transgredir la forma y cambiarla como ellos deseen. En este momento el facilitador debe recorrer el lugar para conocer las expresiones de niñas y niños, tratando en la mayor medida de no intervenir en la producción, solo en aquellos casos en donde identifique alguna dificultad para desarrollar o iniciar la actividad.
3. La última etapa es la socialización de las máscaras y la reflexión: terminadas las máscaras se procede a reflexionar con niñas y niños sobre las producciones, motivando a que voluntariamente cada quien exponga su obra y exprese cuál emoción representó y en qué momento se manifiesta. Esta actividad tiene un gran valor no solo en los aspectos mencionados anteriormente, sino como alternativa de reconocimiento de los niños. El facilitador podrá recoger información valiosa y útil para apoyar el adecuado conocimiento y desarrollo de las niñas y los niños, así como para planear los futuros juegos a implementar.

3.13. Juego trece: ¿por qué no?

Libro sugerido: *Ahora no, Bernardo* de David Mckee. Editorial Alfaguara. Bogotá, D.C., 2005.

Descripción y justificación:

Con relación a este libro, es importante desarrollar una actividad que permita a las niñas y los niños profundizar en la idea planteada por el autor, que por ser de una aparente sencillez, puede dejarse a un lado y desaprovechar una gran oportunidad de aprendizaje.

En ese sentido, se plantea una actividad de juego fundamentada en el análisis reflexivo de niñas y niños, donde la conversación toma un papel más importante que las acciones plásticas.

Por otra parte, vale anotar que es un excelente libro para desarrollar actividades con los padres de familia.

Reglas del juego:

1. Debido a la profundidad argumentativa del libro es necesario antes de desarrollar la actividad de juego, leer en varias ocasiones el libro de manera clara y tranquila, dando la oportunidad para que niñas y niños asimilen los argumentos.

Ejecución:

1. Después de leer el libro en varias oportunidades se puede proceder a leerlo nuevamente pero en esta ocasión se guía a las niñas y los niños en el análisis más profundo, para lo cual se sugiere la siguiente dinámica:
 - a. Identificar cada personaje del libro: Bernardo, padre, madre y monstruo.
 - b. Identificar con niñas y niños, las emociones o sentimientos de cada personaje a lo largo de la lectura del libro, y en el momento que van apareciendo, ejemplo:
 - Página 1: “Hola, pa”, dijo Bernardo / Página 2: “Ahora no, Bernardo”, dijo papá
Pregunta sugerida para niñas y niños: ¿por qué crees que el papá no quiso prestarle atención a Bernardo?
 - Página 3 “Hola ma”, dijo Bernardo / Página 4: “Ahora no, Bernardo”, dijo mamá
Pregunta sugerida para niñas y niños: ¿por qué crees que la mamá no quiso prestarle atención a Bernardo?
 - Página 5 “Hay un monstruo en el jardín y me va a comer”, dijo Bernardo. “Ahora no, Bernardo”, dijo su mamá
Pregunta sugerida para niñas y niños: ¿por qué crees que la mamá no le creyó a Bernardo?

2. De esta manera, se puede continuar con la lectura del libro preguntando a niñas y niños, las razones por las cuáles el personaje del libro actúa de una u otra manera. También de qué forma se siente el personaje por lo sucedido y de qué manera actuarían si fueran alguno de estos. Podría preguntarse a las niñas y los niños cómo imaginaron la apariencia del monstruo: grande, mediano, pequeño, bonito, feo, amable, amenazador. ¿Qué estaba haciendo el monstruo en el jardín?, ¿Por qué Bernardo creía que el monstruo lo iba a comer?, ¿En qué momento el cuento deja de hablar de Bernardo?, ¿Por qué deja de hablar de Bernardo?, ¿Qué dijeron los papás a cerca del monstruo?, ¿La mamá de Bernardo se asustó con el monstruo?, ¿El papá de Bernardo se asustó con el monstruo?, ¿A dónde se fue Bernardo?, ¿A dónde se fue el monstruo?
3. Un interrogante que servirá como reflexión final: ¿Por qué el monstruo obedece a los padres de Bernardo en todo lo que ellos le dicen?

Esta actividad como se mencionó antes puede ser realizada de igual manera con los padres de familia, al parecer, no existiría mucha diferencia en las preguntas a efectuar, pero si en el rol que cada uno asume en el cuento.

3.14. Juego catorce: dibujos con tiza

Libros sugeridos:

Descripción y justificación:

Este juego propone promover la creatividad de niñas y niños, partiendo de sus fantasías y el reconocimiento de sus cuerpos; estimula a las niñas y los niños a desarrollar dibujos en gran formato, al cual no están acostumbrados, y por último, generar ambientes significativos para poner en práctica procesos de negociación, entre niñas y niños.

Emplea como principal material la tiza que permite interactuar con un material divertido pero poco habitual para niñas y niños, pues tiende a estar reservado para los maestros. Por otra parte, es un material económico que posibilita desarrollar obras de gran formato.

Reglas del juego:

2. Debido a que la actividad se realiza en espacio abierto y uno de los objetivos principales es que las niñas y los niños desarrollen un dibujo de gran formato, es posible que algunos dibujos se crucen, situación que puede llevar a disputas por el espacio. Ésta es una oportunidad importante para generar un aprendizaje de negociación en la

resolución de conflictos. El facilitador debe estar atento a cualquier situación, sin la intención de pararla sino con el fin de mediar para que las niñas o los niños implicados consigan conversar y llegar a una solución autónoma.

Materiales:

Tiza de variados colores y un lugar amplio como cancha de cemento o similar.

Ejecución:

Posterior a la lectura de los libros sugeridos se desarrolla la actividad en tres momentos que se describen a continuación:

1. Primer momento: los niños dispuestos en una posición cómoda, preferiblemente acostados, imaginan las indicaciones que el facilitador narra; se sugiere a modo de ejemplo la siguiente narración: “con los ojos cerrados, vamos a imaginar en silencio lo que voy a contar. Imaginemos que vamos caminando por el pasto con los pies descalzos, el pasto está húmedo y los pies se mojan; miramos alrededor y vemos muchos árboles de colores: hay árboles, azules, rojos, amarillos y morados. También hay pajaritos en los árboles que cantan y hablan entre ellos; seguimos caminado y vemos a lo lejos un gran lago, corremos rápido, rápido hasta llegar; cuando estamos en la orilla, vemos que el agua está quieta, podemos ver nuestra cara como si fuera un espejo; ¿ves tu cara? se puede ver tu nariz, tus ojos, tu boca, tus orejas, tu cabeza; también puedes ver tus manos, tus brazos y tus pies; ¡pero, atentos! algo está pasando, tu cara está cambiando; tu nariz se comienza a transformar por la de un bello y fantástico animal, tus ojos son ahora de un animal, tu boca, tus orejas y tu cabeza, también; tus manos y brazos ya no son iguales, ahora parecen ser de un mágico animal. Tus piernas y brazos son diferentes ya no son como eran antes, ahora se ven como el animal de tus sueños...” De esta manera se continúa con la historia y la intención de que las niñas y los niños puedan imaginarse vivamente en que animal o personaje fantástico les gustaría transformarse. Es importante ser pausado y descriptivo en la narración para que se logre el objetivo de la actividad.
2. Segundo momento: finalizado el momento de imaginación se procede a salir con las niñas y los niños al espacio abierto destinado para la realización del dibujo.
3. Tercer momento:



3.15. Juego quince: diferencias importantes

Libros sugeridos:

- *Elmer* de David McKee. Editorial Norma, 2005.
- *Niña bonita* de Ana María Machado. Editorial Ekaré, 1994.

Descripción y justificación:

Esta actividad promueve el auto reconocimiento de las niñas y los niños, y lo valioso de la diferencia de los demás. Estimula además, el poder verse en diferentes posibilidades.

Reglas del juego:

- La actividad promueve el respeto y valoración de las diferencias del otro. Por esta razón, es importante insistir a las niñas y los niños en esta intención.
- Esta actividad puede ser desarrollada de manera individual pero también puede ser muy productivo implementarla en grupos pues de esta manera, niñas y niños reconocen las diferencias del otro y comparten puntos de vista y sentimientos.

Materiales:

Pliegos de papel, pintura o colores, linterna, lámpara u otro objeto que permita generar una sombra sobre el papel. Puede también usarse la luz del Sol.

Ejecución:

Esta actividad puede ser desarrollada con dos técnicas diferentes, cambios sutiles y resultados valiosamente diferentes.

1. Primera técnica: se organizan las niñas y los niños por grupos de máximo tres integrantes. A cada uno se le destina un pliego de papel, el cual se dispone en la pared o en el piso. Un niño se para frente al papel y con el objeto luminoso se produce la sombra del niño sobre el papel, para así poder dibujar su contorno en este, se explica la actividad a realizar: “cada grupo debe decorar la silueta con las pinturas y colores; se deben dibujar partes de cada uno de los miembros del grupo, es decir, los ojos de uno, las orejas de otra”. De esta manera, la obra final debe contener características particulares de todos y todas las niñas y los niños del grupo; asimismo, contar con una decoración colorida y creativa. Finalmente, cada grupo socializa su obra.
2. Segunda técnica: las niñas y los niños se organizan por parejas y se ubican sentados uno frente al otro. Con una hoja tamaño carta, deberán efectuar un retrato de su compañero o compañera de grupo, tratando de visibilizar la mayor cantidad de características únicas de cada quien; posteriormente, con pinturas o colores se complementan los trabajos de manera colorida y creativa. La actividad concluye con la socialización de las obras.

Como actividad complementaria para las dos técnicas se recomienda contar con fotos, revistas o imágenes de niñas y niños de diferentes razas del mundo o culturas para conversar sobre el valor y el respeto a las diferencias.

3.16. Juego dieciséis: un mensaje importante

Número de participantes: mínimo diez, máximo cuarenta

Descripción y justificación:

Comúnmente cuando se diseñan juegos con el objetivo de promover el trabajo en equipo y la solución de problemas se da relevancia a la comunicación oral entre los participantes, como una de las principales herramientas para la ejecución de la tarea.

Este juego propone una mirada diferente sin olvidar el valor de la comunicación; el diseño de la actividad piensa en alternativas para que las niñas y los niños, y en algunos casos, los adultos, experimenten formas alternativas de comunicación diferentes a la oral, como por ejemplo la comunicación a través de los gestos.

A través de este juego gestual, las niñas y los niños deben organizar sus acciones y encontrar en equipo, soluciones a las tareas y problemas.

Este juego genera situaciones muy valiosas para el desarrollo de las niñas y los niños, como:

- ✓ Esta es una actividad de tipo totalmente grupal. De esta forma, se genera un espacio en donde las niñas y los niños pueden relacionarse, interactuar, experimentar y reconocer su cuerpo e identificar sus capacidades.
- ✓ Las características de este juego apoyan también el desarrollo de la capacidad de niñas y niños para comunicarse a través del lenguaje corporal, así como reconocer e interpretar signos gestuales, lo cual resulta de gran valor en el intercambio social.
- ✓ El juego exige actitudes abiertas para la recursividad y la producción de soluciones creativas; ya que para desarrollar las tareas del juego no podrán efectuar análisis orales con sus compañeros, por lo tanto, deberán en primer lugar, generar nuevos canales de comunicación con normas y dinámicas propias para cada grupo.

Materiales:

Cartón, plastilina, pegante, revistas o papel de colores.

Reglas del juego:

Este juego centra sus resultados en el excelente cumplimiento de las reglas. Su desarrollo es de tipo grupal.

Encontramos reglas tanto externas como internas y que se describen a continuación:

- Reglas externas
 - Los participantes deberán guardar total silencio cuando se indique que ha iniciado la actividad
 - No se pueden comunicar de forma escrita

- Solo podrán emplear el material que se les entregué para desarrollar la actividad
- Los grupos no pueden comunicarse entre sí pues cada uno llevará a cabo una labor diferente que al final se complementan.

➤ Reglas internas:

Es importante que los participantes vean la importancia de que cada uno se auto-controle y no se comunique ni oral ni de forma escrita, para que de esta forma se pueda efectuar una excelente actividad.

Ejecución:

Este juego está dividido en dos etapas:

1. Primera etapa:

El juego inicia organizando a los participantes en grupos; es importante que el número total de los grupos sea par; de esta forma, se podrán organizar dos grupos 1-1, dos grupos 2-2, dos grupos 3-3, hasta completar el número total de participantes. Esta organización es necesaria debido a que la tarea que se pone a cada grupo tiene relación con el otro, y al final, se intercambian.

Una vez organizados los grupos se inicia con una historia, que busca enmarcar la tarea y da inicio a la actividad; a continuación se registran los lineamientos de esta historia. Complementarla y mejorarla es una tarea propia del guía de juego:

“Esta historia transcurre en un mar con dos pequeñas islas a poca distancia, la una de la otra; en cada una de estas islas, vivían en completa paz un grupo de aborígenes.

Un día arribaron un grupo de piratas con la intención de robar sus tesoros y alimentos; apresaron en celdas de madera a los aborígenes de cada una de las islas.

En la noche, los piratas bailaron y festejaron. A toda voz, comentaron sus planes de la mañana siguiente; mientras tanto, los aborígenes escuchaban todo lo sucedido y preocupados, ideaban un plan para poder comunicarse con sus compañeros de la otra isla, contarles las intenciones de los piratas, y poder ponerse de acuerdo en un plan común”.

De esta forma, cada grupo representa a una isla, la cual debe intentar

comunicar a la otra isla (o grupo) los planes de los piratas; infortunadamente, no se pueden comunicar por escrito pues no poseen una forma de escritura y tampoco pueden hacerlo oralmente pues se encuentran presos. La única opción que tienen es enviar un dibujo con una de sus aves, que conoce muy bien el camino, donde expliquen la intención de los piratas, para que sus compañeros se puedan preparar. Para esto, cuentan con tres hojas de papel y barro (plastilina), que pudieron recoger antes de ser encarcelados.

Explicado todo esto se pide a los grupos que se ubiquen en espacios separados para contarles nuevamente la dinámica del juego y el compromiso y cumplimiento de las reglas que deben tener.

Primera etapa: se entregan los mensajes inscritos en la siguiente tabla. Es importante ceñirse al texto que aquí se entrega y que cada grupo debe enviar al otro; esto debe hacerse de forma individual y confidencial y por último, se entregan las tres hojas grandes de papel.

Al dar inicio al juego, los participantes no pueden hablar y deben comunicarse por señas. Se empieza a trabajar en los dos mensajes, una vez terminados se intercambian con los grupos.

2. Segunda etapa: una vez cruzados los mensajes se le dice a los participantes que ya pueden hablar para analizar e interpretar lo que el otro grupo les quiere decir.

Luego de analizados los mensajes se debe producir un último mensaje, el cual contiene la respuesta de cada grupo y el acuerdo al que llegaron; este documento ya no se intercambiará sino que será usado durante el análisis que se haga abiertamente ante el grupo.

3. Conclusiones: de esta forma, si los grupos entendieron y fueron claros en sus mensajes, llegarán a un acuerdo que les permitirá a las tribus reunirse para enfrentarse a los piratas. De lo contrario, cada uno llegará y efectuará una acción diferente que los pondrá en desventaja ante los piratas; esto se puede comprender si se observan los mensajes de la tabla final.

Mensajes que deben intercambiar entre islas			
	Isla 1 (Grupo 1)		Isla 2 (Grupo 2)
Mensaje 1	Fuimos atacados y apresados por unos piratas.	Mensaje 1	Fuimos atacados y apresados por unos piratas.
Mensaje 2	Estamos pensando escaparnos en la noche pues escuchamos que ellos a esa hora, piensan salir al mar a pescar. Ustedes deben llevar las canoas para poder escapar en ellas. Pues si no nos unimos, seguro perderemos.	Mensaje 2	Estamos pensando escaparnos en la noche pues escuchamos que ellos a esa hora, piensan ir al lago que queda en su isla en busca de agua. Deben estar listos pues en la noche cuando nos escapemos pasaremos a soltarlos para planear un plan. Pues si no nos unimos de seguro perderemos.
Tiempo para procesar la información y enviar el último mensaje			
Mensaje 3	Tema libre	Mensaje 3	Tema libre

Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1978). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* (p. 64). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Arnold, G., Frances, L., Louise, B. (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, Á. R. (1999). *Aproximaciones al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Marchesi, Á., Carretero, M. (1991). *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Editorial Alianza.
- West, J. (1994). *Terapia de juego centrada en el niño*. México: El Manual Moderno.
- UNICEF, (2004). Situación de la Infancia en Colombia. Recuperado de <http://www.unicef.org.co/03.htm>
- IFLA. (2004). World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council 22- 27 August 2004 Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ifla.org/IV/ifla70/prog04.htm>

Bibliografía

- Alonso, M. J., Case, G. J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Grao.
- Aron, A. M. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ávila, R. P. (2003). *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. Bogotá, D.C.: Editorial Colección Pedagógica Siglo XXI.
- Camargo, M. A. (2005). Práctica investigativa. Desarrollo metodológico de un proyecto sobre necesidades de formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación N° 49*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Decroly, O., Monchamp, M. (1929). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Editorial Francisco Beltrán.
- Elliott, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Furth, H. (1989). *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- James Joseph Tunney, Tesis de Ph.D, Universidad de California del Sur, 1975. Lucy Betancourt de Palacios, Editorial Kimpres Ltda. Tercera edición 1998 Armenia. Pedagógica de Colombia, Bogota 2005.
- Nelsen, J., Lott, L. (1999). Disciplina con amor en el aula: como pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas (p.22). Bogotá, D.C.: Editorial Planeta.
- Perafán, G. A., Bravo, A. A. (2005). *Pensamientos y conocimientos de los profesores: debate y perspectivas internacionales*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval, L. Y. (1991). *Planeamiento escolar*. Bogotá, D.C.: Universidad de La Sabana.

ENSAYANDO



ISBN 958339088-7



