

Creatividad y Aprendizaje Significativo: Una Intervención Para la Solución de Problemas

Andrés Felipe Barrera Zapata y Alexa Del Socorro Cepeda Cifuentes

Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana

Septiembre 2009

Resumen

Esta propuesta de intervención tuvo como objetivo ofrecer a los niños herramientas útiles para la solución de problemas en sus ambientes cotidianos, basándose en el aprendizaje significativo y la creatividad. Participaron 120 niños (67 niñas y 54 niños) con un rango de edad de 9 a 12 años, pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo y con un grado de escolaridad de quinto de primaria, estudiantes de un colegio oficial del municipio de Chía; así como sus profesores y algunos de los padres. La intervención se realizó a partir de 4 fases que se realizaron a lo largo de un año, que incluyeron metodologías basadas en el aprendizaje significativo y creatividad. Los resultados indican que la forma de solucionar problemas y enfrentarse a ellos varía de acuerdo con el género y el rol que cada uno de ellos desempeña al interior del grupo.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Significativo, Creatividad, Conflicto, Habilidades del pensamiento, Solución de problemas.

Abstract

The objective of this intervention proposal is to provide skills to the children in order to solve problems on their contexts through creativity and significative learning. There were involved 120 participants (67 girls and 54 boys) with ages between 9 to 12 years old; they belong to a low socioeconomic status and education level all of them were fifth-grade students from an official school of the municipality of Chía, as well as their teachers and some of their parents. The intervention was performed in 4 stages over a year, which included methodologies based on significative learning and creativity. The results indicate that the way to solve problems and face them varies according to gender and the role each plays within the group.

KEYWORDS: Significative Learning, Creativity, Conflict, Thinking Skills, Problem Solving.

Creatividad y Aprendizaje Significativo Como Método Para la Solución de Problemas

Colombia es un país en vía de desarrollo que vive una situación de desigualdad socioeconómica, las oportunidades de desarrollo y progreso de los grupos menos favorecidos son muy reducidas y desafortunadamente los niños son una de las poblaciones más afectadas por esta situación.

El cambio en el comportamiento del individuo se puede entender desde el ambiente y las relaciones que influyen en el sujeto y que a su vez repercuten directamente en su desarrollo (Bronfenbrenner 1987); los niños en edad escolar se ven afectados por la situación económica, la violencia intrafamiliar, infantil y juvenil, estos son factores que modifican conductas, afectan la deserción escolar y el rendimiento académico. (Pedraza, Rivero, 2006). En las zonas aledañas a la capital del país se encuentran poblaciones aun más vulnerables; con el crecimiento poblacional y la industrialización de la capital, estas zonas aledañas se han visto obligadas a luchar a favor de sus costumbres y a la vez intentar adaptarse al cambio que la industrialización significa; son de predominancia campesina, el trabajo de la tierra y el trabajo artesanal son el común denominador de estas áreas así como la cultura machista, la promiscuidad y los problemas que esto conlleva, por lo tanto la conformación y dinámicas familiares desarrollan interacciones diferentes a lo que en la ciudad se está acostumbrado a entender, es por esto que con el fin de intervenir en problemáticas relacionadas al estilo de vida, como lo es la solución de conflictos, es necesario observar la solución de problemas desde el contexto en el que cada población se encuentra y teniendo en cuenta las condiciones particulares que vive cada persona.

Las pautas de comportamiento en dichos contextos, basan su existencia en el aprendizaje vicario; las conductas violentas son una forma de imponer y mantener un status dentro de la familia este es un proceso constante en los contextos en el que niñas y niños se desarrollan, estas son asumidas como patrones de comportamientos normales y adaptativos para su entorno; a diferencia de la existencia de un espacio en donde la escucha y el dialogo sean los patrones regulares en la interacción familiar, de esta forma la escuela se convierte en un espacio atípico, aunque crucial para el desarrollo de la persona. (Hernández, Jaramillo, 2002); Otros espacios de donde se pueden ejemplificar entornos violentos que también son espacios de aprendizaje, y que son mas actuales, son las temáticas de los video juegos, los contenidos de las películas, novelas y seriados para niños; a esta diversidad de variables hay que sumar también que estas se

desarrollan en un espacio social en el que conviven diversas generaciones y diferencias de género, en donde los imaginarios manejados relacionados al manejo de problemas, conflicto y violencia divergen ampliamente. (Hernández, Jaramillo 2002)

Desde una mirada holista y multidimensional, la creatividad es una capacidad de toda persona que la involucra en su totalidad y le permite innovar, abarca el ser, el hacer, el saber y el querer. Está influenciada por la dimensión biológica, cognoscitiva, el contexto social, cultural y la capacidad de solucionar problemas y construir la propia vida (González, s.f.).

Es así como la creatividad permite que el niño combine las habilidades que posee en su repertorio de forma tal que encuentre soluciones apropiadas a las exigencias del entorno. Es importante considerar que la creatividad no es crear cosas como si fuera por arte de magia sino que es darle un espacio dentro de ellos mismos para acogerla y albergarla como una combinación de ideas que permitirán la creación de nuevas ideas. Solamente las mentes creativas serán capaces de adaptarse a la realidad existente y como tal de resolver un problema (Aguilera, 2005), he ahí la importancia de la creatividad en el proceso de solución de problemas.

Es así como, en la solución de problemas se puede hacer uso de técnicas creativas que van a permitir la adquisición de habilidades sociales, utilizándolas como un instrumento indispensable para la resolución de problemas. Con éstas se pueden trabajar problemas escolares, laborales y personales tanto en adultos como en niños, es por ello que resulta fundamental crear un ambiente favorecedor de la creatividad dentro de la escuela (Aguilera, 2005).

Por otra parte, se pretende abordar las actividades a realizar desde la teoría del aprendizaje significativo que es definido por Frida Díaz y Gerardo Hernández como *“aquel (aprendizaje) que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas”* (Díaz & Hernández, 2002 p29). Esto quiere decir, que el aprendizaje significativo funciona con base en la red conceptual previa a la intervención del mediador en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar que en ésta teoría no se habla de profesor ni de educador, ya que el objetivo es que el alumno logre dar un significado individual a los contenidos a partir de los preconceptos, y no “enseñar” desde los preconceptos del que enseña; el objetivo principal del aprendizaje significativo es la acumulación de nueva información en la estructura cognoscitiva, para que así sea parte de la red conceptual de la persona y trascienda a las diferentes esferas de su vida (Díaz & Hernández, 2002).

El aprendizaje significativo, como proceso es multifásico; consta de tres fases continuas, que pueden sobreponerse entre sí y ocurrir simultáneamente en un momento dado (Díaz y Hernández, 2002). En la fase inicial, el conocimiento nuevo se concibe como información aislada conceptualmente, que se memoriza y se acumula a los esquemas preexistentes. El procesamiento es global, el conocimiento específico de dominio es escaso, las estrategias y el conocimiento utilizados son independientes del dominio; la información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico; el aprendizaje se da en formas simples. Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio, mediante el uso del conocimiento previo y las analogías con otro dominio (Díaz & Hernández, 2002).

En una fase intermedia, se forman estructuras a partir de información aisladas, hay una comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas, se posibilita la reflexión y la recepción de retroalimentación por la ejecución. El conocimiento es más abstracto y se puede generalizar a situaciones que poco a poco lo independizan del contexto; hay un uso de estrategias de procesamientos más sofisticadas; hay una mayor organización; y un mapeo cognoscitivo (Díaz & Hernández, 2002).

En la fase final, hay una mayor integración de estructuras y esquemas, hay menor control consciente, mayor control automático, inconsciente y sin tanto esfuerzo. El aprendizaje consiste en la acumulación de nuevos hechos a los sistemas preexistentes (dominio) y en un incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas). Hay un manejo hábil de estrategias de pensamiento (Díaz & Hernández, 2002).

Entre las causas del olvido de la información, está el que la información sea desconocida, demasiado abstracta o que no esté vinculada a conocimientos previos. La incapacidad para recordar o aplicar contenidos previos puede deberse a que sea información aprendida mucho tiempo atrás, sea poco empleada o poco útil, que haya sido aprendida repetitivamente, que sea discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades de la persona, que la información que el sujeto tiene no la entienda ni pueda explicarla, o que no realice el esfuerzo necesario para recuperarla o comprenderla (Díaz & Hernández, 2002).

Por lo anterior un objetivo esencial del aprendizaje es que el sujeto pueda anticipar la respuesta ante situaciones similares (Prieto, 1989). Por esta razón, en el aprendizaje significativo se parte de los preconceptos, es decir, de los conceptos que la persona ya posee en el momento inmediatamente anterior al encuentro con la información nueva. Este encuentro de saberes

genera en el individuo una disonancia cognitiva y reacomodación conceptual teniendo como resultado un nuevo aprendizaje. (Díaz & Hernández, 2002). Luego, la función del mediador debe ser la de enriquecer la interacción entre el sujeto y el medio, brindándole una serie de estimulaciones y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato (Prieto, 1989).

Para lograr esta interacción es fundamental la motivación del estudiante hacia el aprendizaje, ya que ésta da lugar a la participación activa y la interlocución con el conocimiento, influyendo además en la configuración de la información que resulta motivadora para la persona (Díaz & Hernández, 2002). Es así como el vínculo desarrollado por el mediador con los aprendientes se debe originar de la mejor manera para así poder proyectar la actividad con participación activa de los participantes potenciando su deseo de aprender.

Es por esto que el mediador debe tener en cuenta que los significados del otro, que son fundamentales, porque son la base para que sepa cómo presentar las situaciones de aprendizaje de una forma interesante y relevante para el sujeto; la competencia que es una característica esencial, ya que con esta se potencia al máximo el aprendizaje en los sujetos y debe tener claro que la tarea se debe adaptar a la capacidad del sujeto (Prieto, 1989).

En esta teoría del aprendizaje existe el significado potencial o lógico y el significado psicológico o real; el primero se refiere al significado colectivo de un concepto y el segundo al significado subjetivo que depende de los preconceptos y del proceso de aprendizaje individual. (Díaz & Hernández, 2002). Es por esto que, la regulación y el control de la conducta son características en las cuales se debe pensar que tipo de actividades o tareas se van a realizar y se exigen tres aspectos fundamentales: obtener la información de los conocimientos adquiridos, la utilización de los mismos dándoles una cierta forma y coherencia y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento (Prieto, 1989).

Dichos aspectos se pueden concretar a través de la participación activa y la conducta compartida, donde una de las características, se encuentra específicamente en la relación entre mediador y aprendiente; en ésta, es de suma importancia que el mediador se sitúe en la misma situación del aprendiente, pero sin dejar de lado su papel de dirigir y encauzar sin dar la solución de forma inmediata (Prieto, 1989).

Otra variable que debemos tener en cuenta para la obtención de los anteriores aspectos es la individualización y diferenciación psicológica, en la cual se aplican los modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estrategias cognoscitivas, teniendo en

cuenta que en el salón, el mediador ha de potenciar las respuestas divergentes, animando al pensamiento independiente y original (Prieto, 1989).

Para que este tipo de aprendizaje se dé en la práctica, es necesario contar con ciertas condiciones, “conocimientos previos, integración de conocimientos, dimensión humana (contextos) crianza y aprender a aprehender” (Fink, 2003 p 320) por parte del aprendiente y del mediador (Díaz & Hernández, 2002). Debe existir una disposición procedente de la motivación que posibilite el aprendizaje significativo por parte del aprendiente y del mediador. En este orden de ideas es importante que el mediador comprenda los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje (Díaz & Hernández, 2002). Esto se logra a través del vínculo generado entre el mediador y aprendiente de forma personalizada, conociendo los intereses de cada uno de los participantes, creando una relación afectiva con ellos para de esta manera lograr dar un sentido más claro a las producciones y el proceso de los mismos.

Por esto es importante que los contenidos se presenten en forma de sistemas conceptuales organizados, interrelacionados y jerárquicos, y no como datos aislados y sin orden. Es necesaria la activación de los conocimientos y experiencias previos. También establecer puentes cognoscitivos, donde los conceptos e ideas generales permiten enlazar la estructura cognoscitiva con el material por aprender, con el objetivo de orientar al alumno para que detecte las ideas fundamentales, las organice y las integre significativamente (Díaz & Hernández, 2002).

Partiendo de la conceptualización de creatividad y aprendizaje significativo se pretende abordar la solución de problemas, sin embargo, para hablar de solución de problemas es prudente definir ‘*problema*’ para así acercarse mejor a una propuesta para solucionarlos. Un problema es definido como aquella situación que causa algún tipo de malestar debido a que no se sabe encontrar la solución adecuada o eficaz, es decir, que el problema no es el problema en sí, sino el carecer de una respuesta ante el mismo en una situación y contexto determinado (Aguilera, 2005).

Otros autores han definido un problema como una situación en la cual un individuo desea hacer algo, pero desconoce el curso de la acción necesaria para lograr lo que quiere (Newell y Simon, 1972), o como una situación en la cual un individuo actúa con el propósito de alcanzar una meta utilizando para ello alguna estrategia en particular (Chi y Glaser, 1983).



Figura 1. ¿Qué es un Problema? Tomado de “Estrategias de Resolución de Problemas” por L, Poggioli. (s.f.). <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>

Cuando se hace referencia a “la meta” o a “lograr lo que se quiere”, se refiere a lo que se desea alcanzar: la solución. La meta o solución está asociada con un estado inicial y la diferencia que existe entre ambos se denomina “problema”. Las actividades llevadas a cabo por los sujetos tienen por objeto operar sobre el estado inicial para transformarlo en meta. De esta manera, se podría decir que los problemas tienen cuatro componentes: 1) las metas, 2) los datos, 3) las restricciones y 4) los métodos (Mayer, 1983).



Figura 2. Los Componentes de un Problema. Tomado de “Estrategias de Resolución de Problemas” por L, Poggioli. (s.f.). <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>

Cuando en el proceso de desarrollo de un problema se ven truncados sus componentes y procedimientos se imposibilita una solución adecuada, lo que puede generar conductas violentas en algunas ocasiones. De acuerdo con Langdom y Preble (2008), las pautas de comportamiento violentas en el aula han sido catalogadas bajo el concepto de bullying, éste es un fenómeno que se define por operacionalización y aunque existen varios desacuerdos en la definición, estos están documentados en diversas bibliografías (Berger, 2007; Stein, 2001). Las definiciones cambian según el tipo (Crick & Werner, 1998), intencionalidad (Naylor, Cowie, Cossin, De Bettencourt y Lemme, 2006), grado de seriedad (Rigby, 2004), y periodo de referencia (Solberg y Olweus, 2006). La definición de Olweus (1993) es la más común e incluye tres elementos principales que permiten señalar una situación de bullying: debe ser repetida (constante), debe haber intención de daño y desigualdad de poder. Según lo anterior, es necesario tener en cuenta que además del bullying existen diferentes interacciones entre pares al interior de la escuela y que no cumplen con la definición de bullying a causa de que no cumple con los tres criterios, por lo que serán llamados conflictos, definiremos conflicto “*como un choque, un desacuerdo entre dos o más partes que perciben diferencias incompatibles entre ellos y ven amenazados sus recursos, necesidades psicológicas o valores*” (García y Ugarte, 1997, p.10).

Los conflictos que se puedan presentar al interior de un aula están mediados necesariamente por el comportamiento de las personas al interior de la misma; así pues, el cambio en el comportamiento del individuo se puede entender desde los diferentes sistemas, es decir, el ambiente y relaciones que influyen en el sujeto y repercuten directamente en su desarrollo (Bronfenbrenner, 1987); los niños en edad escolar se ven afectados por la situación económica, la violencia intrafamiliar, infantil y juvenil, estos son factores que modifican conductas y empeoran la deserción escolar y el rendimiento académico (Pedraza y Rivero, 2006).

Los conflictos en el aula se pueden ver reflejados en conductas violentas, éstas son una forma de imponer y mantener un status dentro de la familia este es un proceso constante en los contextos en el que niñas y niños se desarrollan, estas son asumidas como patrones de comportamientos adaptativos para su entorno; a diferencia de la existencia de un espacio en donde la escucha y el dialogo sean los patrones regulares en la interacción familiar (Hernández y Jaramillo, 2002).

Otros espacios de donde se pueden ejemplificar entornos violentos que también son espacios de aprendizaje, y que son más actuales, son las temáticas de los video juegos, los

contenidos de las películas, novelas y seriados para niños; a esta diversidad de variables hay que sumar también que estas se desarrollan en un espacio social en el que conviven diversas generaciones y diferencias de género, en donde los imaginarios manejados relacionados al manejo de problemas, conflicto y violencia divergen ampliamente. (Hernández y Jaramillo, 2002)

Según Perlstein (1997), los conflictos se basan en necesidades insatisfechas tales como: identidad, seguridad, control, reconocimiento y justicia; es así como el conflicto se conforma o está basado en una o más combinaciones de estas necesidades psicológicas insatisfechas.

“Cuando dos alumnos están envueltos en un conflicto, usualmente se sienten molestos y el choque entre ambos puede volverse incontrolable y explotar. Entonces tenemos que hacernos preguntas básicas como ¿qué es lo que quieren?, ¿qué es lo que necesitan?, ¿cuál puede ser el verdadero problema subyacente?” (García y Ugarte, 1997, p. 10).

De acuerdo con la conceptualización hecha sobre aprendizaje significativo, creatividad y solución de problemas, el objetivo planteado en esta propuesta de intervención es: Favorecer en los niños de quinto grado de un colegio oficial del municipio de Chia, el desarrollo de herramientas útiles para la solución de problemas en ambientes cotidianos, basándose en el aprendizaje significativo y la creatividad.

Metodología

Participantes

Este trabajo se realizó en el grado quinto de básica primaria de un colegio oficial del municipio de Chía, con 120 estudiantes de los cursos 503, 504, 505 y 506 de los cuales 67 son niñas y 54 son niños, con edades entre los 9 y los 12 años, pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo. En términos escolares la totalidad de los niños se encuentran nivelados para pertenecer a este grado escolar, sin embargo se encuentran problemas de aprendizaje en algunos de ellos. Así mismo, participaron los profesores de los cursos anteriormente mencionados y algunos de los padres escogidos por la institución.

Instrumentos

Fase de Diagnóstico:

Diarios de campo: el diario mismo esta herramienta apoya la metodología de observación participante la cual es útil para evitar sesgar el estudio hacia los intereses investigativos que

posiblemente pudiesen existir en los investigadores a fin de encontrar una problemática real (Taylor & Bogdan, 1987). (Ver anexo A)

Fase de Intervención:

Cuadro KWL modificado a la solución de problemas: la tabla KWL ((What We Know, What We Want to Know, What We Learned), siglas en ingles de SQA (Que Sabemos, Que Queremos Saber, Que Aprendimos)) (Ver anexo B)

El cuadro KWL (SQA), es un cuadro que consta de tres columnas, en la primera el aprendiente escribe los preconceptos existentes acerca de un tema en especial, lo cual pretende realizar una abstracción de los conocimientos previos que podrán ser utilizados en la actividad. En la segunda columna, se deben escribir preguntas acerca de lo que el niño desee saber sobre la temática, esto se hace para que el mediador logre conocer las falencias que tienen los niños y en que debe enfatizar al realizar la planeación del proceso, el cual desarrollara el aprendiente a lo largo de su aprendizaje. La tercera columna hace referencia a lo que se aprendió, en ella el niño debe responder las preguntas planteadas en la segunda columna

(<http://metisstudies.dev.kcdc.ca/resources/kwlchart.php>, Recuperado el 26 de agosto del 2006).

Para esta intervención se realizó una modificación al cuadro SQA siendo renombradas cada una de las columnas con las preguntas ¿Cómo resuelvo problemas? ¿Cómo se deberían resolver? ¿Cómo aprendí a resolverlos? Esto con el fin de facilitar la actividad, teniendo en cuenta que en el aprendizaje significativo los aprendientes deben partir de sus preconceptos para poder desarrollar nuevos conocimientos, y así cimentar el aprendizaje.

Juego concétrese: tarea de reconocimiento de parejas, en un tablero dividido en veinte recuadros (10 parejas), cada aprendiente tendrá la posibilidad de hallar la pareja correspondiente, cuando el niño halle la pareja correspondiente a la imagen inicial, el mediador presentara al niño un problema común a su contexto escolar.

Cuento “La Tortuga Vicky”, formato Power Point: Es una historia que pretende estimular estrategias de solución de problemas de forma creativa, mediante un cuento para niños en el que se presentara a un personaje (una tortuga) y la forma en la que ella aprendió a resolver problemas.

Grabaciones de los Juegos de Roles: “El juego de roles es una técnica participativa que estimula a partir de la representación de un problema de la vida real del estudiante, la reflexión en torno al mismo” (Gonzales, 2002 pg. 49). En este caso se trata de un conflicto al interior de la

institución educativa. “En la actuación de los protagonistas se manifiestan diferentes niveles de desarrollo de la responsabilidad en el enfrentamiento al problema” (Gonzales, 2002 pg 49).

Visitas domiciliarias: son una modalidad de apoyo a la familia en donde ésta recibe servicios de orientación en su hogar a través de encuentros periódicos realizados por un agente visitador previamente definido. (Muñoz, Berger & Aracena, 2001) Los visitadores suelen ser profesionales, que dentro de su labor ofrecen información, apoyo y ayuda práctica a la familia (entre otras funciones), razón por la cual desempeñan diversos roles, tales como amigo, profesor, modelo entre otros (Gracia, 1997).

Para la presente intervención se utilizaron las visitas domiciliarias con el fin de identificar las percepciones de los padres de familia frente a la situación y las condiciones de sus hijos y el colegio.

Procedimiento

Se buscó implementar una intervención donde los participantes aprendan a solucionar problemas mediante la creatividad. Se desarrolló un cronograma de trabajo con el fin de abarcar el tema desde diferentes perspectivas y así poder lograr la meta trazada; además, la investigación se dividió en cuatro fases, en las que se realizaron diferentes actividades. Para la intervención con los niños se utilizaron consentimientos informados, de forma que los padres autorizaran la participación de sus hijos en las actividades programadas. (Ver anexo C)

Primera Fase: Diagnostico

Esta fase tuvo una duración aproximada de tres meses en las cuales se visitó el colegio periódicamente (6 horas semanales) con el fin de realizar observaciones desde la metodología de observación participativa, esta información se registró en diarios de campo para asegurar la sistematización de dicha experiencia y así conocer las interacciones de los niños.

Durante la fase diagnóstico se observaron a estudiantes y profesores en los distintos espacios del colegio tales como el aula, patios de recreo, canchas deportivas, cafetería y oficinas administrativas

Al concluir ésta fase, se determinaron las categorías de análisis (situaciones percibidas como problema, aspectos relacionados a las situaciones percibidas como problema y formas de actuar ante dichas situaciones) para la investigación, así como la programación de actividades para la siguiente fase.

Segunda Fase: Intervención

Las actividades planteadas se dividieron en dos partes, una teórica y otra práctica, en la primera parte se introdujo a los niños en un tema específico, el cual fue reforzado en la parte práctica de la sesión. El fin de esta división fue identificar la forma en que los niños aprenden a resolver problemas, además de las estrategias cognitivas y afectivas que utilizan para llegar a la solución más adecuada; y el papel que juegan los maestros y sus iguales dentro de este proceso de resolución de problemas (Aguilera, V. 2005).

Estas actividades se realizaron semanalmente, en cada curso, durante una hora de clase, a continuación se describe cada una.

La primera actividad hace referencia al cuadro KWL, este se aplicó a lo largo de la experiencia dos veces, la primera como conducta de entrada con el fin de conocer los preconceptos de los aprendientes en relación a como resuelven problemas, a través del trámite de las dos primeras columnas y la segunda como conducta de salida con el fin de identificar los aprendizajes logrados, a través de la última columna.

Una vez completadas las dos primeras columnas del cuadro se realizó una charla introductoria en la que se discutió el significado de los problemas en clase, para esto se explicó lo que es un problema, en el contexto escolar, diferenciando lo que es un problema para los niños y para los profesores.

En la segunda actividad se buscó indagar cuáles eran los aspectos más relevantes en el salón, en cuanto al significado de un problema y conflicto tanto disciplinarios como de convivencia; todo esto mediante preguntas simples y el planteamiento de posibles escenarios que produjeran disonancias, en donde los niños deben escoger entre hacer lo “correcto” e “incorrecto”. Esto fue útil pues se logró identificar que contingencias aplican los aprendientes en la medida en que se les presenta un problema.

Dentro de esta actividad se desarrolló el juego concéntrese basado en los de la sesión anterior, en el que basándose en sus habilidades de resolución de problemas y desde sus preconceptos, el niño deberá responder. El mediador comunicará a los niños que tan acertada y creativa es la respuesta. Para culminar los ganadores obtendrán un reconocimiento.

El objetivo de esta actividad es el de identificar los significados y significantes de la palabra problema, sus aplicaciones al contexto escolar y como actúa el aprendiente frente a diversos problemas.

En la tercera actividad se llevó a cabo una charla sobre las estrategias para estimular la resolución de problemas creativos, en ésta se tuvo en cuenta a Osborn (1963) quien identificó 10 pasos para enseñar la resolución de problemas creativos los cuales citamos a continuación: Pensar en todos los aspectos del problema, seleccionar los subproblemas que se van a atacar, pensar en la información que pueda ser útil, seleccionar las fuentes de datos más apropiados, imaginar todas las ideas posibles para la solución de problemas, seleccionar las ideas que conduzcan más adecuadamente a la solución, pensar en todos los sistemas posibles de hacer pruebas, seleccionar los mejores sistemas de hacer pruebas, imaginar todas las contingencias posibles, decidir la respuesta final (Aguilera, 2005).

Con la charla se buscó proveer al aprendiente de ciertas herramientas que le posibilitaran sistematizar la identificación, abordaje y solución del problema.

Posteriormente, el tema se reforzó por medio del cuento “La Tortuga Vicky”, presentado en formato de Power Point, con la intención de llamar la atención del niño; éste cuento se relaciona con una problemática de autocontrol, aspecto que se ha observado hace parte del problema presentado en los grados quintos, por lo que hacer esta actividad permitió que el niño interiorizara desde otro ángulo, problemáticas comunes al aprendiente y al salón de clases, para esto se hizo necesario que los aprendientes realizarán una reflexión individual acerca del personaje principal y luego estos resultados fueron compartidos en el aula de clases, realizando así un pequeño debate.

En la cuarta actividad se realizó un ejercicio de juego de roles con el fin de potencializar la empatía entre los mismos aprendientes y sus personalidades así como con las figuras de autoridad.

En las observaciones se noto claramente que hay poca empatía con el profesor y los demás compañeros de clase, razón por la cual se introdujo a los aprendientes en los conceptos de empatía, roles en el salón, y figuras de autoridad; esto con el fin de identificar los personajes de las grabaciones a realizarse, delimitar los grupos con los que se trabajo en la presente actividad, y resaltar la importancia de la empatía en las relaciones humanas.

Además, se encontró que es necesario que el aprendiente se haga consiente del significado de la responsabilidad que se adquiere en un contexto determinado, tanto con los demás como consigo mismo, lo que significa ser estudiante, y las oportunidades que están teniendo para cosechar un mejor futuro. Para alcanzar ésta meta se busco en primera instancia

“*Crear un entorno estimulante*: A través de la confianza de los niños en sí mismos, estimulando la generación de preguntas, la indagación, la curiosidad y la investigación, así como contemplar las cosas desde diferentes puntos de vista, generando la participación de cada uno de los aprendientes, dándole mayor importancia al proceso que al producto final. Y *Potenciar las relaciones interpersonales*: A través de su construcción sobre problemas reales, preocupación por el otro, confiar en sus competencias y en las de los demás, buscando demostrar que al ser auténtico en la facilitación del aprendizaje se puede lograr un clima favorecedor de las habilidades sociales en resolución de problemas (Aguilera, V. 2005)

Tras resolver las dudas acerca del significado de un juego de roles, se les propuso un tema: la representación de un día en el salón de clases, para que realizaran el guión y eligieran a los personajes de las historias utilizando los estereotipos del salón; los personajes que sobresalieron fueron: padre de familia, profesor, rector, coordinador, “el ñoño”, “la gómela”, “el buscapleitos”, “la sapa”, “el desobediente”, “el peleón”, entre otros.

Es así como la parte teórica de esta sesión se relacionó con la responsabilidad de asumir un rol adecuado para cada contexto, de respeto hacia el compañero, el significado de la empatía, y de las relaciones interpersonales.

Durante la grabación del juego de roles se organizó el salón de forma tal que los demás grupos pudiesen observar las presentaciones de sus compañeros, intentando aplicar de este modo lo aprendido respecto a la empatía y el respeto en las sesiones anteriores.

En la quinta y última actividad se procedió a completar la tercera columna del cuadro KWL (SQA) permitiendo hacer un cierre en el proceso del aprendiente al tener como respuesta lo que el niño asimiló durante el proceso. En donde se espera encontrar como resultado el incremento de la creatividad del niño, mediante el proceso de aprendizaje significativo durante las sesiones en donde los procesos cognoscitivos subyacentes y las herramientas para la solución de problemas se transfieran en función de la comunidad.

Tercera Fase: Contextualización

Paralelo a la intervención se realizaron algunas visitas domiciliarias a los acudientes de los niños, el criterio de elección se basó en aquellos niños que sobresalen en los grupos por conductas atípicas.

Cuarta Fase: Cierre

Esta sesión fue dedicada a hacer un cierre de contenidos con los niños. Se relacionaron los contenidos vistos a través de las sesiones y a manera de conclusión se realizó una pequeña fiesta de despedida.

Resultados

Ésta intervención buscó aportar herramientas desde el aprendizaje significativo y la creatividad para la solución de problemas presentados en el grado quinto de un colegio oficial del municipio de Chía, explorando las percepciones de los actores de una comunidad educativa (institución, padres y estudiantes) con relación a las dinámicas y los conflictos que en ésta se generan.

Fase de Diagnostico:

A lo largo de la experiencia se encontró que la forma en que tanto los niños, como los profesores y los padres comprenden y actúan frente a las situaciones percibidas como problema difieren en forma significativa.

Cada uno de los actores anteriormente mencionados aporta una solución distinta y contradictoria a problemas que en algunos casos pueden ser similares, sin embargo, las causas de dichos problemas son distintas en cada uno de los casos. Así mismo, las consecuencias en cada caso son diferentes y en muchos casos ésta consecuencia o forma de actuar frente al problema no es la mejor opción.

Es por esto que a continuación se identifican las situaciones percibidas como problema, sus causas y consecuencias, para cada una de las partes.

Situaciones percibidas como problema por los niños

Préstamo de útiles tanto propios del aula como externos a la misma, por ejemplo, colores, reglas balones, etc.

Disciplina durante las actividades institucionales, por ejemplo, izada de bandera, trabajos en grupo, actividades culturales, y en general todas las actividades propias de la institución.

Tareas y actividades académicas que deben ser realizadas en casa.

Métodos de castigo utilizados por los profesores, como por ejemplo citación de los padres o permanencia en la coordinación.

Problemas familiares tales como, ausentismo de los padres, conflictos entre hermanos, etc.

Indisciplina realizada por terceros cuando la actividad es de interés.

Aspectos relacionados a las situaciones percibidas como problema de los niños

Creencia de robo o pérdida de los útiles escolares.

Las actividades institucionales no se perciben como actividades interesantes, sino como exigencias de la institución.

Falta de motivación frente a las tareas impuestas al estudiante, que son percibidas como sin fin aparente y aburridas.

La indisciplina y el incumplimiento de las normas.

Pautas de crianza poco apropiadas.

Ausencia de ajuste del niño indisciplinado al grupo al que pertenece

Forma de actuar de los niños ante los problemas

Se producen respuestas agresivas frente a la negativa del préstamo de los útiles.

La percepción de las actividades institucionales producen indisciplina en las mismas.

Frente a las tareas, se produce un constante incumplimiento o copia ante las mismas.

La ausencia de sentido de pertenencia frente a la institución es un factor causal de la indisciplina y el incumplimiento de normas.

Debido a los problemas familiares de generan conductas inapropiadas.

La indisciplina generada por otros crea conflictos al interior de aula.

Situaciones percibidas como problema por los padres.

Malas calificaciones por parte de sus hijos.

Conductas inapropiadas en la casa.

Pocos espacios para compartir con sus hijos.

Problemas personales relacionados con las actividades propias que desempeñan.

Aspectos relacionados a las situaciones percibidas como problemas de los padres

En el caso de las malas calificaciones y la conducta inapropiada en casa, las causas pueden ser pautas educativas y de crianza inadecuadas.

La falta de espacios para compartir con sus hijos es causada por las actividades propias que desempeñan.

Algunas de las posibles causas de problemas personales se refieren a la situación económica, relaciones interpersonales, el trabajo, etc.

Forma de actuar de los padres ante los problemas

Los padres optan por castigar a sus hijos frente a la indisciplina y a las malas calificaciones.

Debido a la falta de tiempo no hay un seguimiento del proceso educativo adecuado.

Los problemas personales generan falta de tiempo y de espacios para compartir con sus hijos.

Situaciones percibidas como problema por los profesores.

Indisciplina de los estudiantes.

Poca atención de los estudiantes a los contenidos y las explicaciones.

No se alcanzan los resultados esperados.

Presión por los resultados.

Aspectos relacionados a las situaciones percibidas como problemas de los profesores.

Las causas de los problemas de los profesores parten de la sumatoria de procesos pedagógicos, falta de herramientas necesarias y obligatoriedad en cumplimiento de objetivos y presupuestos.

Forma de actuar de los profesores ante los problemas.

La forma en que actúan los profesores frente a los problemas, se ve reflejada en el desgaste profesional (Burn Out) y todo lo que esto conlleva.

Fase de Intervención:

Con base en lo expuesto anteriormente se perfiló la intervención desde el aprendizaje significativo y la creatividad como herramientas para lograr soluciones adecuadas. A partir de las situaciones encontradas al interior de las aulas se buscó que se generaran soluciones creativas a los problemas cotidianos de formas no agresivas como el diálogo.

Por otra parte, frente a la aplicación del cuadro KWL los resultados encontrados permitieron realizar comparaciones útiles entre géneros y las categorías creadas a partir de las respuestas de los aprendientes, buscando así un hilo conductor que permitiera realizar abstracciones frente al tema.

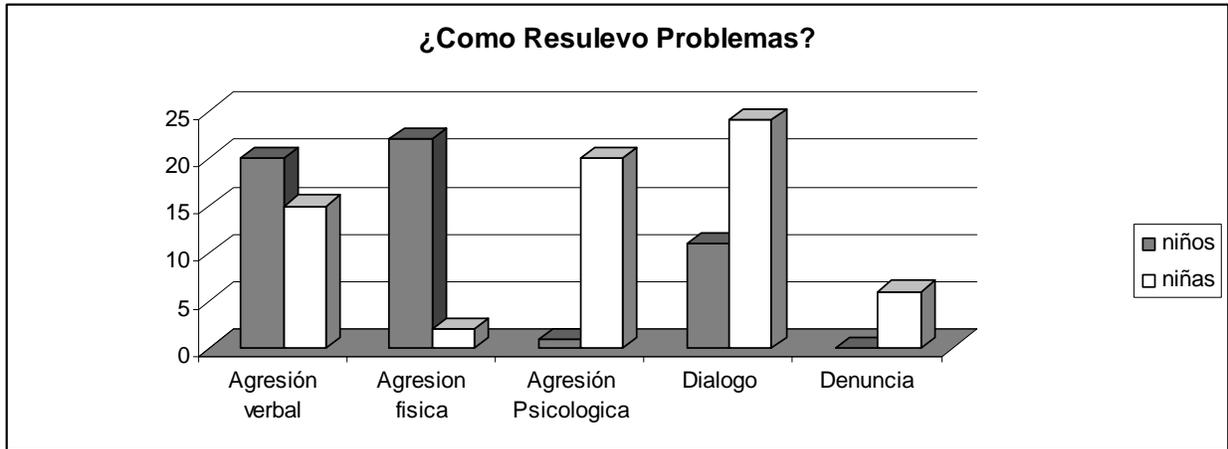


Figura 1. ¿Cómo Resuelvo Problemas?

Como se observa en la Figura 1, los niños presentan una clara predilección por la solución de problemas por medio de la agresión verbal y física y en un menor grado por vías más adecuadas como el dialogo; las niñas por el contrario utilizan la agresión psicológica y verbal, pero en un mayor grado utilizan el dialogo como principal mecanismo para la solución de problemas, se resalta que las niñas presentan un nivel poco significativo frente al uso de la denuncia a otras instancias de los problemas que se pueden presentar.



Figura 2. ¿Cómo me Gustaría Resolver Problemas?

En lo relacionado a la forma en que los estudiantes desearan aprender a resolver problemas se encuentra que ambos géneros coinciden en preferir el dialogo significativamente; sin embargo, existe una pequeña diferencia en la que las niñas expresan interés por comprender el conducto regular para denunciar ciertos problemas que pueden “salirse de su control”; así

como los niños presentan una ligera inclinación a seguir manejando la agresión física como método para la solución de problemas, esto se puede explicar como el deseo propio del niño a sobresalir en el grupo y la forma culturalmente aceptada es la imposición agresiva.

Finalmente, la tercera columna del cuadro refleja un incremento significativo en el uso de herramientas de dialogo para solucionar problemas para ambos géneros, en cuanto a las diferencias, se encontró que con la intención mantener las pautas culturales de imposición, los niños comenzaron a manejar métodos de confrontación asertiva a fin de no concluir el problema agresivamente, explorando opciones sin agresividad; en cuanto a las niñas y para contrarrestar la agresión psicológica se encontró que manejan estrategias de prevención frente a ciertos patrones que pueden desembocar en conflictos.

Discusión

Lo que se observó en este grupo de niños, y en general en éste contexto educativo, es que las estrategias de los alumnos y profesores la hora de enfrentarse con situaciones de indisciplina no son adecuadas, es decir, el manejo que le dan a la situación no está encaminado a una solución del problema, sino que tiende a convertirse en una lucha de poderes en la que el profesor intenta imponer su autoridad y el alumno intenta evadirla.

En contraste con las tres condicionantes estipulados por Olweus (1993) y lo observado a través del año de trabajo con los niños, se encontró que el condicionante referido a la intencionalidad de hacer daño no se encuentra presente en ésta población en la mayoría de los casos, por lo que el bullying no es la principal situación a ser intervenida. Esto se ve claramente evidenciado en escenarios en los que se golpean unos a otros pero momentos después se encuentran jugando juntos. Este tipo de situaciones en lo que un observador desprevenido podría señalar bullying, para aquellos que conocen el contexto es claro que se trata de una actuación adaptativa o de juego por parte de los niños pero que vista desde afuera es señalada como inapropiada.

Por otra parte, se encuentra el elemento conflicto que para el presente estudio se ha definido desde García y Ugarte (1997), desde ésta perspectiva es evidente que en medio de las interacciones diarias que se presentan entre todos los actores de la comunidad educativa si se presentan conflicto. Sin embargo, dichos conflictos pueden ser sustentados desde Bronfenbrenner (1989) y su teoría de los sistemas, desde quien se podría señalar que la

interacción entre los diferentes sistemas generará un desbalance por las diferencias implícitas en los mismos.

Tanto de la aplicación del KWL como de lo que se pudo observar con los grupos a través de las sesiones se obtuvieron las categorías, es necesario aclarar que durante el proceso, el constructo central a partir del cual se trabajaría fue cambiando de acuerdo con lo observado con los niños, en cuanto a su interacción, la forma de concebir un problema y como solucionarlo.

Los tres marcos globales que encierran la problemática general de esta población son el tipo de problemas que se les presentan, es decir, que es lo que ellos perciben como problema, la forma que tienen para enfrentarlos y las causas percibidas de dichos problemas. A esta información se accedió a través de la interacción con los niños y su entorno y preguntándoles directamente a ellos a través del KWL.

Es importante señalar que los marcos en los que se encuentra la problemática están directamente influenciados por los contrastes presentes de las perspectivas de cada uno de los actores. En cuanto a las pautas de desarrollo y crianza y los estilos pedagógicos, es claro que cada familia cría a sus hijos de una manera específica, cada niño crece y se desarrolla de manera diferente a sus pares y cada profesor adopta las estrategias que a su criterio son las más indicadas. En el presente trabajo se presentaron distintas pautas de crianza, desarrollo y diferentes estilos pedagógicos, lo que implica una gran diversidad en cuanto a lo que interacción se refiere; esta coyuntura invita al psicólogo a intervenir con el fin de mediar las fricciones que puedan presentarse entre estos.

De igual forma, el comportamiento de los niños se ve afectado por las situaciones de refuerzo o castigo por parte de profesores y padres, quienes a su vez modifican su actuar y sus métodos de refuerzo y castigo a partir de las respuestas de los niños frente al refuerzo y el castigo. La percepción de cada uno de los actores también es un factor que afecta directamente las formas de actuar frente al problema, las interacciones y el rol.

Dentro de lo que los niños perciben como problemas se encuentran tres grandes áreas, relacionadas con aspectos académicos y las interacciones con sus pares y con los profesores, sin embargo, el aspecto más significativo dentro de estos es el de las interacciones con pares y profesores ya que es en el que se puede observar una problemática mucho más marcada; se encontró que el préstamo de útiles escolares o de artículos externos al aula se prestan para que la interacción entre los niños se torne problemática y en cuanto a la interacción con los profesores

la disciplina al interior del aula y las actividades académicas son las que en algunos casos generan cierta problemática.

Aunque el aspecto académico no se presenta como el más problemático, tiene cierta importancia ya que cuando este se presenta involucra a todos los actores, es decir, en él se ven inmersos tanto el profesor como los niños, un niño con otro o padres con la institución. El primero de los anteriores nombrados se presenta cuando el problema es la indisciplina presente en el salón de clase, cuando se presenta una actividad en la que todos deben participar o cuando se trata de actividades de evaluación. El segundo de los casos, en cuanto al aspecto académico, se da cuando se presentan comparaciones entre los niños por las calificaciones obtenidas, por la calidad del trabajo realizado o por la opinión de otro (profesor o compañero) frente al trabajo de cada uno. Finalmente el último caso se presenta cuando uno de los niños tiene algún inconveniente en cuanto a su desempeño en las actividades desarrolladas en clase, evaluaciones o disciplinario.

Por otra parte, la forma de solucionar problemas y enfrentarse a ellos varía de acuerdo con el género y el rol que cada uno de ellos desempeña al interior del grupo. En cuanto al género se observó que los niños solucionaban sus problemas de forma agresiva y en muchas ocasiones golpeándose unos a otros; las niñas, aunque también se agredían unas a otras lo hacían de forma diferente, no se golpean sino que discriminan o hacen uso de la presión social pasando así de una agresión física a una psicológica, sin embargo en ellas este tipo de sucesos se presentó en menor cantidad.

Con respecto al rol, se identificaron claramente los líderes al interior del grupo, cada uno de ellos pertenecientes a uno de los varios subgrupos formados al interior de cada uno de los cursos. En general en la forma como se solucionaban los problemas presentados, en cualquier aspecto, era la que el líder proponía, así pues si el líder era agresivo su grupo lo sería, situación que se presentó en la mayoría de los casos.

Partiendo de lo anterior, es claro que las estrategias de solución de problemas que tenían los niños no eran las mejores y teniendo en cuenta el contexto y la condición en la que ellos se encuentran, cambiar este tipo de costumbres se presenta como una ardua tarea, sin embargo, conforme avanzaron las sesiones se pudo observar cómo se daba un cambio paradigmático en el que los niños accedían a un tipo diferente de herramientas a la hora de enfrentarse con un problema particular. Cabe aclarar que los niños saben responder frente a figuras de autoridad con

lo que ellos saben que dicha figura espera escuchar, es así como en la columna del KWL en la que se pregunta ¿Cómo resuelvo problemas?, ellos contestan que a través del dialogo pero en la práctica lo observado es totalmente diferente.

Sin embargo, fue a través de la observación del comportamiento de los niños a través de cada una de las sesiones y las actividades donde se vio el cambio de actitud de ellos mismos frente a la solución de problemas, y al interior de los grupos se observó como al enfrentarse a una situación problemática, en particular la interacción niño-niño, cambió debido a una interiorización y racionalización de los problemas que se les presentan, lo que les permite buscar soluciones alternas y creativas distintas a las que anteriormente se venían presentando.

Finalmente, es importante resaltar la importancia de continuar con este tipo de intervenciones con los padres y las personas pertenecientes a las instituciones educativas de forma que se mejore la calidad de vida de todos los que conforman la comunidad educativa.

Referencias

- Aguilera, V. (2005). *Habilidades de Resolución de Problemas en los Niños*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Álvarez Vallejo, A. (2007). La Educación como Base del Desarrollo del Ser Humano: Modelo Centrado en el Aprendizaje. *Educere*, 11 (36), 47-51.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología Del Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, S., Birch, D., & Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9- to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. *Journal of School Health*, 75 (10), 384-392.
- Crick, N. R., & Werner, N. E. (1998). Response Decision Process in Relational and Overt Aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639.
- Chi, M.T.H. & Glaser, R. (1985). Problem Solving Abilities. En R. J. Stemberg (Ed.), *Human Abilities: An Information-Processing Approach* (pp.227-250). Pitsburg: W. H. Freeman and Company.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw Hill.
- Fink, L. D. (2004). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley & Sons
- García, H. y Ugarte, D. (1997). *Resolviendo Conflictos en la Escuela: manual para maestros*. Lima: APENAC.
- Gonzales, C. A. (s.f.). *Creatividad, Orígenes y Tendencias*. Programa Estratégico de Gestión Creativa. Universidad Nacional de Colombia, Manizales.
- Gracia, E. (1997) *El Apoyo Social En La Intervención Comunitaria*. Barcelona: Paidós
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2002) *Tratar los Conflictos en la Escuela sin Violencia*. Madrid: Paidós.
- How To Use The K.W.L. Chart*. Recuperado el 27 de Agosto de 2006 en <http://metisstudies.dev.kcdc.ca/resources/kwlchart.php>

- Langdon, S., y Preble, W. (2008). The Relationship between Levels of Perceived Respect and Bullying in 5th through 12th Graders. *Adolescence*, 43 (171), 485-503. Obtenido en Diciembre 3, 2008, de la base de datos Psychology and Behavioral Sciences Collection database.
- Mayer, R.E. (1983). *Thinking, Problem Solving and Cognition*. New York: Freeman.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children & Schools*, 30 (4), 211-221. Obtenido en Diciembre 3, 2008, de la base de datos Psychology and Behavioral Sciences Collection database.
- Muñoz, B., Berger, C. y Aracena, M. (2001). Perspectiva Integradora del Embarazo Adolescente: La Visita Domiciliaria Como Estrategia de Intervención. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10 (1), 21-34.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R. & Lemme, F. (2006). Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can do*. Boston, MA: Blackwell Publishers.
- Orpinas, P. y Horn, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pedraza, A.C. y Rivero, R. (2006). El Trabajo Infantil y Juvenil en Colombia y Algunas de Sus Consecuencias Claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (4), 177-216.
- Pérez, V., Rodríguez, J. y De La Barra, F. (2005). Efectividad de una Estrategia Conductual Para el Manejo de la Agresividad en Escolares de Enseñanza Básica. *Psyche*, 14 (2), 55-62.
- Perlstein, R. (1996). *Ready-to-Use: Conflict Resolution Activities for Secondary Students*. New York: Center for Applied Research in Education.
- Prieto, M.D. (1989). *Modificabilidad Continua y P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Poggioli, L. (s.f.) *Estrategias de Resolución de Problemas*. Recuperado de la red el 17 de Marzo de 2008, en <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in School: Theoretical Perspectives and Their Implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.

- Stein, N. (2001). Introduction-What a difference a discipline makes: Bullying research and future directions. En R. A. Geffner, M. Loring, & C. Young (Eds.), *Bullying Behavior: Current Issues, Research and Interventions*. New York: Haworth Maltreatment and Trauma Press, Haworth Press, Inc.
- Smith, P., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 591-599. Obtenido en Diciembre 3, 2008, de la base de datos Psychology and Behavioral Sciences Collection database.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Anexo A. Diario de Campo.

| | | | |
|--|--|---------------------|--|
| Fecha | | Hora inicio | |
| Día | | Hora Fin | |
| Salón | | Cantidad de alumnos | |
| Materia | | Profesor | |
| Pasantía Social Universidad de La Sabana | | | |
| Colegio: | | | |
| Diarios de Campo | | | |
| | | | |

Anexo B. KWL.

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

| ¿Cómo Resuelvo Problemas? | ¿Cómo se Deberían Resolver? | ¿Cómo Aprendí a Resolverlos? |
|---------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| | | |

Anexo C. Consentimiento Informado.



**Universidad
de La Sabana**

Consentimiento Informado

Nombre de la entidad asistencial: Universidad de La Sabana

Nombre de los pasantes encargados:

Felipe Barrera Zapata y Alexa Cepeda Cifuentes.

Nombre del Participante: _____ Edad: _____

Yo en calidad de padre, por medio del presente documento, en pleno uso de mis facultades mentales y sin limitaciones o impedimentos de carácter médico o legal, en forma libre otorgo mi consentimiento para que mi hijo _____ participe en la intervención “Creatividad y aprendizaje significativo: una intervención para la solución de problemas” por parte de los pasantes de la Universidad de La Sabana, y de optar en retirarme cuando así lo desee. Así mismo certifico que las dudas e interrogantes sobre asuntos o temas de interés del presente documento que he formulado, me han sido resueltas mediante explicaciones claras.

Firma del Pasante
CC No

Firma del Pasante
CC No

Firma del Acudiente
CC No