

PROYECTO DE GRADO

“Conoce la historia, Siente a Bogotá”. Mentefacto de persuasión y apropiación histórica de la fundación de la Capital a partir del aprendizaje cognitivo en infantes de tercero de primaria.

Miguel Ángel Malagón Hernández

Código: 201429083100

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DISEÑO GRÁFICO**

BOGOTÁ JULIO 2017
PROYECTO DE GRADO

Presentado como requisito para optar el título de:

Diseñador Gráfico

“Conoce la historia, Siente a Bogotá”. Mentefacto de persuasión y apropiación histórica de la fundación de la Capital a partir del aprendizaje cognitivo en infantes de tercero de primaria.

Miguel Ángel Malagón Hernández

Código: 201429083100

Asesor:

Néstor Alejandro Pinto Arenas

Diseñador Gráfico, Publicista, Especialista en Diseño Edumático

DISEÑO GRÁFICO FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
BOGOTÁ JULIO 2017



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

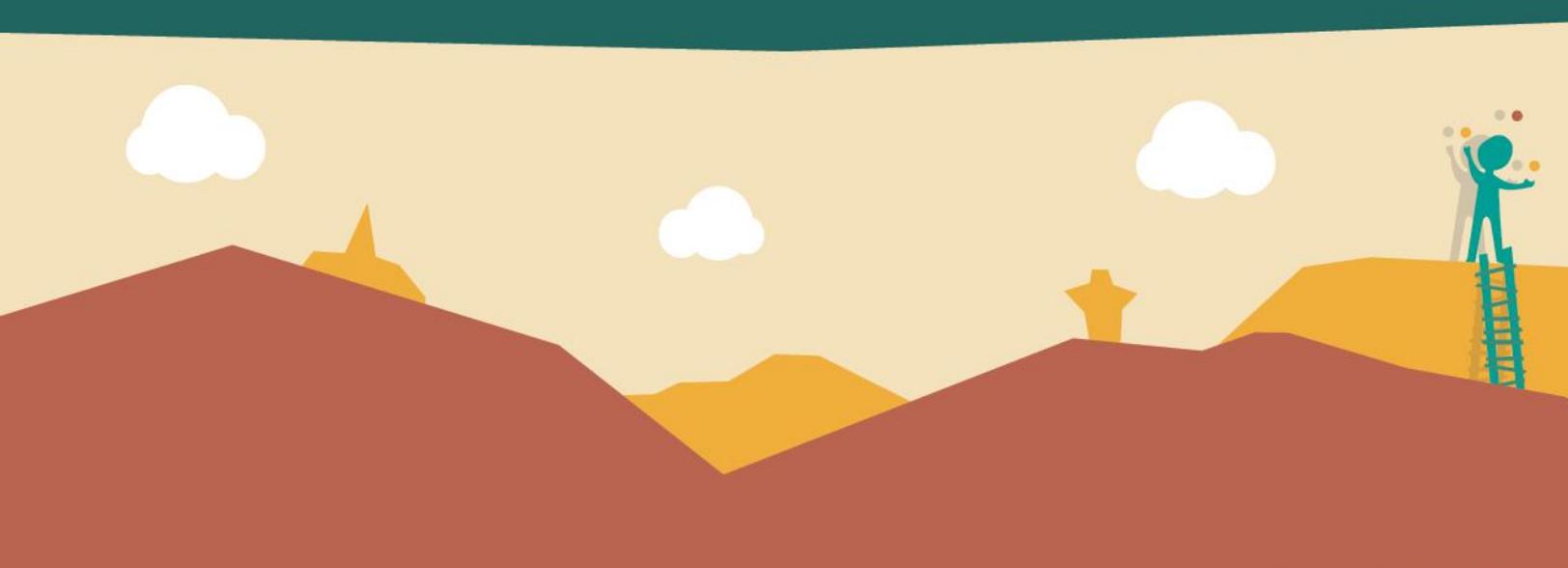
CONOCE LA HISTORIA, SIENTE a BOGOTÁ

Mentefacto de persuasión y apropiación histórica de la fundación de la Capital a partir del aprendizaje cognitivo en infantes de tercero de primaria.

PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR
AL TÍTULO DE DISEÑADOR GRÁFICO

Miguel Ángel Malagón Hernández
Tutor: Néstor Alejandro Pinto Arenas

Bogotá D.C, Colombia
Julio 2017



AGRADECIMIENTOS



A todos **los docentes** que fueron parte en el camino de **mi formación como Diseñador.**

En especial a **Néstor Alejandro Pinto y Nidia Raquel Gualdron**, quiénes fueron **mis docentes guía**. Gracias por la disposición y dedicación entregada. A la institución **Libertadora** por su integridad en mi trayectoria como **estudiante de Diseño Gráfico.**



ADICIONALES



Agradecimientos adicionales; a la institución distrital **Leonardo Posada Pedraza**, que permitió el uso de sus instalaciones, a los estudiantes y docentes que permitieron el libre desarrollo de la investigación.



The image shows a stylized book cover with a construction theme. The background is a light beige color with a torn paper effect at the top and bottom. The book's spine and cover are dark teal. A red banner at the top left contains the word 'ÍNDICE' in white. The title 'TABLA DE CONTENIDO' is centered on the cover. The table of contents is listed on the left side of the cover. There are several teal stick figures and ladders scattered around the book, suggesting a construction or building process. One figure is on the top left, another is on the top right holding a ladder, a third is on the right side, a fourth is on the left side, and a fifth is on the bottom left holding a hammer. A ladder is also on the bottom left.

ÍNDICE

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. FORMULACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	04
1.1 Justificación.....	04
1.2 Planteamiento del problema.....	06
1.3 Pregunta.....	09
1.4 Objetivos.....	10
1.4.1 Objetivo general.....	10
1.4.2 Objetivos específicos.....	10
1.5 Línea de investigación.....	11
1.6 Estado del arte.....	13
1.7 Marco teórico.....	19
2. METODOLOGÍA.....	62
2.1 Tipo de investigación.....	62
2.2 Métodos de investigación	63
2.3 Técnicas para la recopilación de información.....	64
2.4 Metodología Desing Thinking.....	72
3. PROYECTO.....	76
4. CONCLUSIONES.....	87
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

ABSTRACT

The purpose of the project was the implementation of a persuasion mind-set, which aimed at the **appropriation and historical assimilation** by infants of **third grade of primary** school, for this purpose were used **pedagogical methods** that allowed to highlight **the cognitive development and easy learning** with respect to **the interiorization of the historical ambit of Bogota**.

To facilitate the **production and interpretation of the data** obtained throughout the project, **the Design Thinking method** was used to match **the needs of infants and interested entities**; Also provides evidence and facilitates **the interpretation of results**, helping to obtain as a final **product a graphic intervention** that condenses the research; stimulating the sense of **metropolitan historical ownership in a cognitive way**.

KEY WORDS

Infants
Bogotá
History
Primary
Identity
Persuasion
Appropriation
Design Thinking
Cognitive learning

RESUMEN

El proyecto tiene como finalidad la implementación de un mentefacto de persuasión, que incite a la apropiación y asimilación histórica por parte de infantes de **tercero de primaria** escolar, para esta finalidad se usan **métodos pedagógicos** que permitieron resaltar el **desarrollo cognitivo y de fácil aprendizaje** respecto a la **interiorización del ámbito histórico de Bogotá**.

Para facilitar la **producción e interpretación de los datos** obtenidos durante todo el proyecto, se usa el **método Design Thinking** para hacer coincidir las **necesidades de los infantes y los entes interesados**; además **evidencia y facilita la interpretación de resultados**, ayudando a obtener como producto final una intervención gráfica que condensa la investigación; estimulando de forma **cognitiva el sentido de pertenencia histórica metropolitana**.

PALABRAS CLAVES

Bogotá
Historia
Infantes
Primaria
Identidad
Persuasión
Apropiación
Design Thinking
Aprendizaje cognitivo



INTRODUCCIÓN

En la carrera universitaria de **diseño gráfico de la fundación universitaria Los Libertadores**, en los últimos semestres del nuevo pensum se ha implementado clases donde se genera una **razón investigativa enfocada a los usuarios**, dentro de estos espacios se ha incentivado una **metodología de investigación denominada “Design Thinking”**, con la cual se hace un **tratamiento de problemáticas sociales actuales**, desde estos espacios del claustro se intensifican las **temáticas actuales** como lo son el **aprendizaje cognitivo** en edad escolar, y la **apropiación histórica** de una urbe. **La ciudad de Bogotá es epicentro** del proyecto y más específicamente se desarrolla la **investigación en una institución distrital**, para compactar estas temáticas y darles un orden coherente, se comprende de la siguiente manera; desde el **ámbito del aprendizaje cognitivo en infantes** en etapa escolar, se **incita a tener una apropiación histórica** de la ciudad de **Bogotá**, para la **recopilación de la información y hacer un proceso** tanto de **construcción y asimilación de necesidades centradas en el usuario** descrito se usa el **método Design Thinking**, con sus etapas modulares y de aplicación reciproca facilita la lectura del proceso de **estructuración de un mentefacto que evidencie la aplicación de la apropiación histórica en los infantes escolares.**

Dentro de una referenciación contextual previa de iniciar el proceso de ideación, para el proyecto es pertinente un examen realizado por Davíдов, V. (1988) del enfoque de Vygostky, L. S. y Leontiev, A, refleja con respecto al problema del desarrollo psíquico, este concluye que: “la educación y la enseñanza del hombre, en un sentido amplio, no es otra cosa que la “apropiación” y “reproducción” por él de las capacidades desarrolladas histórica y socialmente”. Lo cual orienta a la investigación a evidenciar de forma cognitiva la apropiación histórica de la ciudad de Bogotá, esta forma cognitiva supone ser denotada como la fácil asimilación e interiorización del ámbito histórico por un estudiantado infantil (primaria), es decir, por medio de un proceso o método creativo como lo es el Design Thinking se **idee una herramienta que logre persuadir a los infantes al aprendizaje, como aporte positivo se obtendrá reconocimiento y apropiación histórica, adicional esta herramienta con estímulos cognitivos motivara a la lectura y a la retroalimentación personal de la temática.**

1 FORMULACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 Justificación

La investigación planteada se justifica desde distintas perspectivas puesto que ostenta elementos relevantes de actualidad social al constituirse en una inquietud centrada en la concientización histórica de la ciudad de Bogotá y en adición indirectamente se estimula la apropiación de la cultura ciudadana en infantes a largo plazo, la relevancia de esta investigación también radica en la reinterpretación que se puede generar de analizar un ámbito que afecta la funcionalidad de una sociedad a nivel de una ciudad como lo es Bogotá, como es una temática tan ambigua y extensa para evitar la tergiversación del desarrollo del proyecto es muy importante la segmentación, en este caso se ha de realizar una investigación previa para delimitar aspectos relevantes para su desarrollo, la etapa de definir en la metodología Design Thinking justifica la aplicación de esta segmentación. Adicional apoya la viabilidad del proyecto, que se representa a Bogotá como centro histórico para el país.

Los infantes tienen un papel activo en su propio desarrollo, a lo que subyace entonces que en el desarrollo infantil es necesario tener en cuenta la implicación del mundo social, físico y ambiental. Los niños y niñas participan activamente en la comprensión de su propio mundo, construido sobre la base de apoyo de estimulación del lenguaje oral, comprensivo y expresivo, los cuales son estimulados en un ambiente escolar desde que comprenden su contexto histórico.

La importancia del proyecto se implica en los aspectos que no se han tenido en cuenta para ejecutar la implementación de un reconocimiento de cultura ciudadana y apropiación histórica de la ciudad de Bogotá, además de enfatizar que recursos



gráficos que se pueden aportar en el ámbito ya mencionado. El aporte al cual quiere darse es que al segmentar y especificar, se pueda dar una respuesta inmediata a la elaboración de una estrategia comunicativa e interpretativa, es decir, que el análisis no solo de cuenta de la investigación, posterior a esto se implemente una estrategia visual de forma objetiva donde sean beneficiados especialmente las nuevas generaciones de forma real y coherente, evidentemente teniendo en cuenta otros factores del contexto en general como lo son la educación, aprendizaje infantil, historia entre otros.

La categorización más destacada es la de los infantes, ya que es uno de los nichos más receptivos en cuanto que son más receptivos en evidenciar procesos de persuasión inmediatas, la investigación se aborda del análisis de un comportamiento de la experiencia de la edad adulta y aplicable a la edad infantil.

Desde el aspecto pedagógico es más eficaz evidenciar cambios conductuales en una edad infantil. En efecto Juan C. Domínguez (2012) indica que: “Si bien es cierto que la personalidad y las características genéticas individuales de los niños los hacen diferentes uno de otro, también lo es que los pequeños que han recibido una adecuada estimulación tienen un desarrollo más satisfactorio”. Una correlación entre conducta de cultura ciudadana desde la estimulación histórica y edad infantil es muy pertinente en la investigación de ahí su relevancia.

El uso de metodologías para la innovación aporta a un proceso de desarrollo de un proyecto es relevante en el descubrimiento de nuevas formas de aplicación de procesos alternativo y eficaces, el Design Thinking es una herramienta que busca generar ideas innovadoras con un enfoque centrado en las necesidades de las personas. Además, se caracteriza por ser un proceso no lineal, el cual se puede desarrollar de manera libre. También, se enfoca en observar, escuchar, interactuar, experimentar, evaluar, comparar y ser colaborativo. “El Design Thinking, está enfocado en lo que quieren y necesitan las personas. Es decir, busca desarrollar soluciones que se ajusten a sus necesidades en diferentes ámbitos para dar soluciones a problemáticas”, expresa Andres Felipe Naranjo mayor exponente en la

metodología en Colombia. Quien admira a David Kelley “el padre del Design Thinking”, ya que ha sido quien con ésta metodología ha permitido crear procesos innovadores aplicados tanto en empresas (Apple, Microsoft, GE, BBVA, y muchas más) como en la academia con la creación del d.school de Stanford. Al apropiarse el mismo enfoque, pero en el ámbito escolar y de aprendizaje se obtiene una eficacia relevante para la actualidad en el contexto de implementación de nuevas metodologías en la pedagogía, de allí radica la importancia de asentar esta metodología en estos ámbitos.

La importancia principal, es evidenciar la posible ausencia o presencia de estimulación por medio del mentefacto, con la implementación de un método como lo es el Design Thinking en un ámbito de aprendizaje infantil de forma persuasiva.

1.2 Planteamiento del problema

La ciudad de Bogotá como distrito capital del país de Colombia presenta falencias comunes como una urbe metropolitana, dentro de su estructura social la correlación e interacción entre los habitantes de esta ciudad se evidencia de forma sesgada por diferentes incidencias con un tema en común “la cultura ciudadana”; Julián Pérez Porto y Ana Gardey (2014) entienden que se refiere a las normas y los valores compartidos por los habitantes de una localidad, expresado como un sentimiento homogéneo de pertenencia por la ciudad, basada en el civismo, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica. Este sentimiento de pertenencia por la ciudad en este proyecto se evidencia de forma directa en la ausencia de conocimiento referencial, que es entendido de la comprensión histórica de una ciudad.

El poco reconocimiento de la espacialidad territorial e histórica es uno de los factores que dentro de esta falencia se hace más participe, el desconocimiento afecta directamente el comportamiento de un ciudadano que proviene de Bogotá y su

apreciación de apropiación es inexistente, lo cual genera deficiencia dentro de su cultura ciudadana de forma conductual.

La “falta de cultura ciudadana” no se toma como concepto argumentable y real ya que existen algunos aspectos que requieren de un ejercicio de aprendizaje organizado y sistematizado para resolverlos. Lo primero que se debe entender es que los sistemas de observación e indicadores sobre comportamiento y cultura que tiene la ciudad deben ser aprovechados para desarrollar estrategias de focalización de pedagogía comprendido de aspectos de la historia Bogotana. Se comprende que la cultura ciudadana es tenida en cuenta como aporte adicional y justificado de la necesidad de apropiar un contexto histórico.

El pedagogo brasileño Paulo Freire (2005), lo sintetiza:

"La cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana se existencia y concreta, auto-descubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia".

Desde el conocimiento de la historia local se fortalece la identidad cultural, se afianza lo autóctono como puente primordial para reforzar el sentimiento espacial y regional. Es un abrir ventanas para conectar a los ciudadanos con sus antepasados, con sus orígenes, con su entorno como espacio físico y emblemático, con lo que mantiene el cordón umbilical en el tiempo. Es construir un diálogo permanente para comprenderse y comprendernos. Es, en suma, la materia cultural que da adherencia y razón a lo que llamamos sentido de pertenencia.

La sociedad actual Bogotana se propone perfeccionar la gestión de las instituciones educativas y comunitarias, en tal sentido, la escuela como encargada de perpetuar esta cultura y formar en niños, adolescentes y jóvenes generaciones los principios y valores de la sociedad.



Una vía para incidir en la sociedad y educarla, sobre la base de sus valores históricos y culturales, constituye, sin dudas, la reconstrucción de la memoria histórica, una categoría cultural que, junto al imaginario social, las tradiciones, costumbres, creencias, valores, convicciones y otras representaciones sociales, ofrece innumerables posibilidades al docente para la utilización de esta fuente del conocimiento histórico en la educación patriótica, sentido de pertenencia, estética e ideología de los niños, adolescentes y jóvenes.

Una de las dificultades que se presenta de la aceptación y la apropiación histórico de parte de los infantes es memorización o fijación de los contenidos. No es lo mismo entender la lección que sólo memorizarla. El proceso de aprendizaje implica entender lo que se quiere asimilar y luego interiorizarlo de forma natural, y se realiza a través del aprendizaje significativo además de la estimulación cognitiva. Uno de los retos es reinterpretar la historia de Bogotá para que sea aceptada y apropiada por los infantes sin obtener deserción o resistencia dentro de un ámbito académico.

Entre las limitantes del proyecto se estiman,

- Ausencia de interpretación de la información y de los datos adquiridos durante la fase de asimilación contextual de los infantes.
- No implementar y usar correctamente la información en el mentefacto, en la implementación debe evidenciarse la investigación y su asimilación.
- Una instancia relevante del proyecto es la persuasión en los infantes, dentro de las limitaciones de la misma el mentefacto no logre ser símbolo persuasivo para los infantes.
- El concepto de aprendizaje cognitivo define los procesos que intervienen durante el proceso de información, que van desde la entrada sensorial, pasan por el sistema cognitivo y llegan hasta la respuesta producida. Si ese estímulo no es percibido en los infantes, el mentefacto no tendría relevancia como elemento persuasión.

- La historia de la ciudad de Bogotá es bastante amplia lo cual hace complejo la asimilación de la temática para los infantes.
- El mentefacto no sea versátil para transmitir con eficacia la época histórica.
- Que no se tengan en cuenta factores relevantes para la interpretación de la época histórica aplicada en el mentefacto.
- La falta de identificación de un antes y un ahora de la ciudad de Bogotá, falencias con un proceso evolutivo de la ciudad.
- No determinar la culminación del proyecto, y el objetivo principal del mismo.

Estas limitaciones son identificadas por causa al objetivo y cierre del proyecto, es claro que la culminación del proyecto es relevante para su ejecución, puede tomarse como otro nuevo planteamiento del problema de este proyecto. La culminación y cierre depende del trabajo de campo realizado, el cual por medio del mentefacto genero cualquier estilo estimado o no estimado. En cualquiera de estos casos será de provecho para el proyecto, identificar la posible ausencia o presencia de entes estimulantes para los infantes dará precedentes de la culminación del proyecto y su viabilidad.

1.3 Pregunta

¿Cómo persuadir a infantes de tercero de primaria, sobre la apropiación y asimilación histórica de la ciudad de Bogotá teniendo en cuenta el ámbito cognitivo y el gráfico en la institución distrital Leonardo Posada Pedraza?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Sintetizar y condensar sucesos relevantes de la historia de Bogotá que sean de importancia para el aprendizaje de los infantes de tercero de primaria, usando esta información, establecer los parámetros tanto de identidad de Bogotá, con los que se puede persuadir a los infantes para generar apropiación histórica de la ciudad de Bogotá dentro de un recinto académico teniendo en cuenta el ámbito cognitivo con el mentefacto realizado, durante un año escolar calendario A.

1.4.2 Objetivos específicos

- Especificar y reinterpretar los periodos relevantes de la historia de Bogotá que puedan ser receptivos para los infantes.
- Segmentar y especificar los infantes con los cuales se pueden tener más eficacia en ser persuadidos e incitados a tener pertenecía histórica.
- Identificar las características relevantes para estimular el interés en los infantes de primaria dentro un espacio académico.
- Demarcar qué comportamientos son repetitivos, y que objetos o actitudes son de persuasión en su entorno. Comportamiento cívico y social.

- Delimitar un espacio externo de una clase académica donde su comportamiento sea natural y espontáneo. Donde se evidencie aspectos repetitivos de conducta de aprendizaje.
- Determinar qué aspectos analógicos se puede usar para mejorar la comprensión de un infante respecto a la apropiación y pertenencia histórica de Bogotá, además que pueda ser difundida y progresiva que permita que logren seguir trabajando en ello de forma autónoma.

1.5 Línea de investigación

Pedagogía, Medios y Mediaciones.

Segunda línea interdisciplinaria de la Institución Universitaria Los Libertadores; La pedagogía, los medios y las mediaciones adquieren especial sentido al reconocer, por un lado, las rupturas de una cultura educativa centrada en la palabra escrita y hablada y, por otro, la nueva tendencia de una práctica educativa que reconoce el ecosistema comunicativo como un escenario desde el que se posibilitan otras formas de acceder a la información, producir conocimiento, interactuar con los otros y establecer distintas relaciones de enseñanza y de aprendizaje.

La línea se articula alrededor de los siguientes núcleos de problema:

a) Núcleos de problemas que se ocupan de los sujetos partícipes del acto educativo. Los asuntos de indagación en este eje problematizan el papel del docente y del estudiante, desde los enfoques educativos relativos a la autonomía del estudiante y a la pregunta por las características de la formación de los nuevos docentes. En esencia, se problematiza la labor de quien enseña y de quien aprende.

b) Núcleos de problemas que cuestionan la relación con el conocimiento en diversos escenarios educativos. Las cuestiones objeto de estudio de este eje hacen referencia al sentido y al significado de la educación, en las metodologías presencial, a distancia y virtual. Además, se indaga por los desarrollos cognitivos de estudiantes y docentes, los aprendizajes en red y el aprendizaje colaborativo. En síntesis, se estudian las relaciones con el conocimiento que se proponen desde los diferentes escenarios educativos.

c) Núcleos de problemas que exploren los lenguajes del ecosistema comunicativo educativo. Las preguntas por los lenguajes oral, digital, multimedia y audiovisual configuran una serie de problemas a través de la cual se pretenden rastrear los alcances reales de las construcciones simbólicas del ecosistema comunicativo en relación con la educación. Son objeto de análisis los aportes o impactos que desde estos lenguajes se proponen al sistema educativo.

d) Núcleos de problemas que pregunten por las interacciones en nuevos escenarios. Las incógnitas que sugieren los nuevos escenarios educativo-comunicativos, como las redes, el espacio virtual, el espacio real en conexión con otras formas de entender la distancia, el espacio y el tiempo, insinúan cambios en las interacciones que se dan en el proceso educativo orientado a realizar actividades de formación en escenarios diferentes al aula de clase.

e) Núcleos de problemas que pregunten por las narrativas y los discursos que surgen en la interacción con las nuevas formas de aprendizaje, sean estas el aprendizaje invisible (Cobo y Moravek, 2011), la educación expandida (Piscitelli, 2012), los ecosistemas de aprendizaje (Freire, 2011) y otras formas y escenarios en las que no se evidencia la relación tradicional de interdependencia entre docente y estudiante.

1.6 Estado del arte

En la actualidad en Colombia se han trabajado proyectos de apropiación histórica con comunidades adultas, en ciudades como Pereira aunque es válido destacar que se hace de forma superficial y sin una segmentación la cual se expresa como importante, en cuanto al aprendizaje cognitivo es un proceso natural en todas las instituciones académicas pero con enfoques rudimentarios, la articulación de estas dos temáticas se evidencian de forma somera en algunos lugares de Latinoamérica, como lo son Chile y México, respectivamente sin una articulación relevante.

La implementación del método Design Thinking en Colombia es usualmente utilizado en el ámbito de la innovación empresarial, sin poder extraer el potencial en otros campos, esto se debe a la utilidad que se le apropia a este método que son a contextos de ingeniería y empresarial. Académicamente este método es implementado como recurso de apoyo de ideación de proyectos y como llevarlos a cabo, haciendo retroalimentación en la investigación centrada en personas o usuarios.

El acoplamiento de estas tres temáticas; apropiación histórica, aprendizaje cognitivo y el Design Thinking, no ha sido evidencia en otros proyectos o similitudes, aunque algunos proyectos e investigación tienen un acercamiento a este propósito, incitar por medio del aprendizaje cognitivo la apropiación histórica de la ciudad Bogotá usando un método de proceso de ideación como lo es el Design Thinking.

Algunas similitudes y referentes de contexto se usan e interpretan;

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

AUTORES: William R. Avendaño C, Abad E. Parada

FECHA: Julio – Diciembre 2012

- En Colombia se han realizado investigaciones para reconocer e implementar nuevas formas de aprendizaje, como lo es el artículo de investigación realizado por La Universidad del Norte (Barranquilla), en su revista de investigación y desarrollo, en donde se busca revisar el mapa cognitivo de Reuven Feuerstein, analizándolo en el marco de la evaluación y su pertinencia como herramienta en el uso en el aula de clase. En este artículo la revisión que se hace es teórica y conceptual ligados directamente a la evaluación. Avendaño C, Parada (2012).

Mientras que este proyecto se realizó con un seguimiento presencial en las aulas de clase de infantes de tercer grado, en donde se pretendió conocer su personalidad dentro y fuera del aula para así lograr el objetivo de persuadir sus intereses por medio del método Design Thinking para incrementar su intención de aprender sobre la cultura y la historia de su ciudad Bogotá, avanzando en el desarrollo de sus conocimientos.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

AUTORES: Hernán Paz Penagos

FECHA: Enero a Junio de 2014

- Según la Escuela Colombiana de Ingeniería, se examina en su artículo “El aprendizaje autónomo y estilo cognitivo: diseño didáctico y evaluación” posibles cambios en aprendizaje autónomo de estudiantes de noveno semestre de ingeniería, su metodología fue documentar los desarrollos de conocimiento de los estudiantes a través de diferentes etapas, para lograr el reconocimiento evaluativo. Penagos, (2014:17)

A diferencia, en el segundo caso de investigación actual se desarrolló a través del design thinking una estrategia de aprendizaje cognitivo para que desde la infancia los conocimientos sean implantados en un tema específico como lo es el sentido de pertenencia bajo los conocimientos de su cultura y la historia de su ciudad.

TRABAJO DE GRADO

AUTORES: Mendez Molano, Maria Paula, Galindo Arosa, Diego Fernando

FECHA: Junio 2017

- Según investigación realizada por la Universidad Católica de Colombia, el diseño de una herramienta fundamentada en el Design Thinking para la innovación educativa en adultos, es basada en el analfabetismo como problemática, condición que afecta a los ciudadanos en Colombia, esta propuesta se realiza con el fin de implementar a la institución la metodología de Design Thinking fundamentada en la innovación educativa. Mendez Molano, M. P. & Galindo Arosa, D. F. (2017)

En este mismo sentido se implementa la metodología Design Thinking con el fin, además, de generar innovación educativa, fomentar en los infantes de tercer año escolar por medio del aprendizaje cognitivo generándoles conocimientos sobre el ámbito histórico de Bogotá.

ARTÍCULO

AUTOR: Juan Pablo García Cifuentes

FECHA: 2014

- Entre los artículos revisados, para el encuentro nacional de educación en ingeniería (ACOFI) 2014, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, desarrolla una investigación sobre el Design Thinking para innovar, desde la interdisciplinariedad e interculturalidad, en ingeniería. Su punto de partida va ligado a desarrollar nuevos productos o servicios por medio de la generación de

nuevas ideas logrando satisfacer necesidades de usuarios; sin embargo, se enfoca directamente al emprendimiento y las PYMES. (Cifuentes, 2014)

Por otro lado, se denota que, aunque se desea implementar esta metodología para un crecimiento, no se ha desarrollado como forma educativa, es decir, aunque se busca llegar a la creación de algo nuevo y novedoso por medio del diseño, generando interculturalidad, no se logra evidenciar que este fomentado directamente el conocimiento cognitivo para el progreso de los ciudadanos.

ARTÍCULO DE EL TIEMPO

AUTOR: HEIDI TAMAYO ORTIZ

FECHA: Octubre 2016

- La secretaria de cultura ciudadana según el artículo “La estrategia para que los ciudadanos se apropien de los parques” del periódico El Tiempo, implemento una estrategia por medio de la reconstrucción de memoria histórica para que los habitantes del espacio público participen contribuyendo con soluciones y se puedan relacionar viviendo su cotidianidad, con el fin de incentivar a tener un sentido de pertenencia, dándoles la oportunidad de aprender sobre sus raíces, por medio de fotografías e historias. Ortiz, (2016)

En una búsqueda por activar el sentido de pertenencia se ha implementado estrategias pero aún no abarcan el aprendizaje cognitivo en niños, los cuales finalmente son los que están en proceso de desarrollo, abiertos a adoptar toda enseñanza que se les brinde, como en este caso por medio del Design Thinking, el cual busca mediante del diseño, implantar una experiencia de recordación en cada infante, logrando su aprendizaje rápido y de interés para los mismos debido a que son el futuro del país Colombiano.

ARTÍCULO – BITÁCORA

AUTOR: VLADIMIR HERNÁNDEZ

FECHA: Febrero 2017

- En la mayoría de los artículos revisados se hace referencia a la metodología Design Thinking como herramienta para el aprendizaje en donde se abordan problemas a través de retos y así formular una solución por medio de la comprensión.

Vladimir Hernández asesor de innovación de la Secretaría de Educación Departamental de Nariño, enseña por medio del artículo “Design Thinking en el aula, Feeling como herramienta para el aprendizaje por proyectos.” ¿Cómo usar “aprender diseñando” en el aula?, en el que tiene como público objetivo los docentes.

Por otra parte el Design Thinking es un instrumento que además de servir a los educadores será la respuesta indicada para el aprendizaje cognitivo de los infantes en proceso de desarrollo.

ARTÍCULO: Ing. Ind. vol.35 no.3 La Habana sep.-dic. 2014

AUTORES: Mauricio Castillo-Vergara, Alejandro Alvarez-Marin, Ricardo Cabana-Villca

FECHA: Septiembre – Diciembre 2014

- Para la resolución de problemas y elaboración de modelos de negocio, el Design Thinking ha sido una estrategia para las empresas. Castillo, Vergara (2014) citan a Smith et al (2012), quien indica que la mayor parte de las empresas utilizan el rediseño para crear nuevos productos. No obstante su metodología no ha sido abarcada para campos amplios como lo es la educación en menores; además queriendo centralizar en el aprendizaje cognitivo para brindar apropiación histórica ciudadana.

ARTÍCULO:

AUTORES: SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, ANTONI

FECHA: 2012

- Fernández (2012) en su investigación pretende incrementar instrumentos e ideas para la mejora de la formación en la enseñanza del tiempo histórico siendo así un instrumento que indaga en las representaciones de los estudiantes y sus maestros tengan resultado en la práctica.

ARTÍCULO: Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura

AUTORES: MARIO CARRETERO Y MANUEL MONTANERO

FECHA: 2012

- Carretero y Montanero (2012) Citan a (LOE, 2007) en donde indica que la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios por comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en la sociedad. Por ende es importante aplicar el método Design Thinking para lograr el objetivo de adquirir conocimientos de calidad.

ARTÍCULO: Universidad de la Serena Chile

AUTORES: Mauricio Castillo-Vergara, Alejandro Alvarez-Marin, Ricardo Cabana-Villca

FECHA: Septiembre – Diciembre 2014

- Para la resolución de problemas y elaboración de modelos de negocio, el Design Thinking ha sido una estrategia para las empresas. Castillo, Vergara (2014) citan a Smith et al (2012), quien indica que la mayor parte de las empresas utilizan el rediseño para crear nuevos productos. No obstante, su metodología no ha sido abarcada para campos amplios como lo es la educación en menores; además queriendo centralizar en el aprendizaje cognitivo para brindar apropiación histórica ciudadana.

1.7 Marco teórico

Apropiación y Pertenecía histórica

La presente investigación analiza un aspecto del sentido de apropiación histórica visto desde la pedagogía, como estimulación cognitiva. En ese sentido, es preciso aclarar algunos conceptos. En primer término, el abordaje de la pertenecía y apropiación histórica, en este sistema de interrelaciones los hombres desarrollan su esencia social, la que se forma durante la vida, en el proceso de apropiación, de aprehensión o asimilación, de la cultura creada por las generaciones anteriores, de forma que “cada nueva generación empieza su vida en el mundo de los objetos y fenómenos creados por las generaciones precedentes... el pensamiento y los conocimientos de cada generación subsiguiente se forman apropiándose de los avances ya alcanzados por la actividad cognoscitiva de las generaciones anteriores” (Dumoulin, J, 1973). Las formas de la cultura son la expresión lógica y universal de la historia de la ciencia humana.

Esta ausencia de despreocupación por el saber histórico tiene profundas raíces ideológicas. Desde las orillas del pensamiento radical se afirman consideraciones como estas:

"La pedagogía de la desmemoria es la madrastra de la Historia Oficial y hace del olvido, de la pérdida de la identidad, de la amnesia y de la tergiversación su máximo catecismo. El poder tiene pánico de recordar por eso busca por todos los medios colectivizar la amnesia e impide el acceso a la palabra."

"Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible" de Marcelo Valko - Colección Osvaldo Bayer, Ed. madres de Plaza de Mayo

Existen muchas formas de describir este sentido temprano de pertenencia, muchas teorías distintas, cada una con sus propios conceptos y vocabulario, que podrían no ser reconocidas inmediatamente como relacionadas con la "pertenencia". Reconocer las interconexiones entre los conceptos y las ideas puede ayudar a garantizar que las experiencias que se proporcionan en los programas para la primera infancia permitan a todos los niños, y a sus familias, experimentar un sentido similar de pertenencia a medida que se encuentran con diversos servicios, centros familiares y de atención de día, colegios, centros de preescolar y programas de la comunidad.

Además de entenderse la apropiación y pertenecía, también se comprende la memoria histórica que tiende a interpretarse desde el proceso de enseñanza aprendizaje histórico como la reconstrucción del tiempo pasado, reciente o inmediato. Se expresa en la experiencia vivida directa o indirectamente a través de los grupos sociales de pertenencia. J. Aróstegui, la ha denominado como memoria colectiva. Pero esta memoria histórica colectiva, desde el criterio que defendemos juega un papel importante en la construcción histórica de un determinado lugar.

Los debates acerca del valor instrumental de la memoria histórica ocupan un lugar central en la cultura y el mundo actual. M. Halbwachs fue el historiador de la memoria que creó e introdujo en el debate intelectual el concepto de "memoria colectiva", al que añadió también el de "memoria social", en principio utilizado sin hacer una clara distinción entre ambos (G. Montero; 2011: 20).

De acuerdo con Maurice Halbwachs, la memoria colectiva es una corriente de pensamiento continuo, ya que del pasado solo se retiene lo que queda vivo de él o es

capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene y por definición, no va más allá de los límites de un grupo. Por el contrario, la historia se sitúa fuera de los grupos y por encima de ellos.

Para D. Königsberg, según refiere (G. Montero; 2011: 27), la memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivos y por eso, en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente a sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones. "(...) es un fenómeno siempre actual, E. Torres Cuevas, considera que no existe una definición concreta acerca de memoria histórica, y que la misma ha sido valorada teniendo en cuenta elementos que podrían sustentarla y atribuirse en su formulación más común, en tanto designa el esfuerzo consciente de los grupos humanos por entroncar con su pasado, sea este real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto.

El funcionamiento de la inteligencia: Asimilación y Acomodación

En el modelo piagetiano, una de las ideas nucleares es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica. Para él el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica, que afecta a la inteligencia. Por una parte, las estructuras biológicas limitan aquello que podemos percibir y por otra hacen posible el progreso intelectual. Piaget cree que los organismos humanos comparten dos "funciones invariantes": organización y adaptación. La mente humana, de acuerdo con también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y estos sistemas están preparados para adaptarse a los estímulos cambiantes del entorno. La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación

y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva). Asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo. (Acosta Betancor, R.: 2007, 05)

Proceso Educativo

La sociedad, a partir de su estadio de desarrollo y sus aspiraciones, conforma las características que deben poseer los hombres que aspira a formar: los objetivos del proceso educativo, constituyendo esta problemática el encargo social que dicha sociedad plantea a la escuela, demostrándose en la práctica histórico-social, que la formación de las nuevas generaciones (de acuerdo con las aspiraciones de la sociedad y acorde con las necesidades sociales), se produce fundamentalmente en el proceso educativo, el cual es de naturaleza social, es decir, solo en la sociedad y cómo resultado de las relaciones sociales el hombre transforma la naturaleza y se transforma a sí mismo.

Esto enfatiza el carácter socio-histórico de la educación y la necesidad de expresar en la educación el momento en la vida de una ciudad. Los métodos, por adecuados que sean, se condicionan por las circunstancias en que se expresan, de aquí lo dañino de la copia de teorías, métodos y procedimientos que resultan ajenos a la cultura, la historia y la realidad concreta de la ciudad.

Un modelo pedagógico basado en el enfoque histórico-cultural.

A partir de los fundamentos básicos de la teoría histórico-cultural de Vigotski y sus seguidores, se ha estructurado un modelo pedagógico que, aunque coincidente con algunos otros modelos en algunas ideas básicas (como es el principio de que el niño ha de buscar por sí mismo las relaciones esenciales y elaborar su base de

orientación), introduce nuevos conceptos que lo diferencian de aquellos, y le dan su propia fisonomía, como es, por nombrar alguno, el de zona de desarrollo potencial.

El sistema escolar no puede permanecer al margen, y debe apropiarse de las herramientas tecnológicas que la sociedad desarrolla. La escuela con fundamentos psicopedagógicos, debe de ayudarse de las innovaciones cognitivas para el proceso de aprendizaje, al igual que se exige por parte del profesorado una formación permanente, redefiniendo su rol dentro del campo educativo. Para colmo, si existe una asignatura que hoy día sea sinónimo de controversia, supuesta inutilidad, y sobre la que recae la mayor parte de la presión, desde todos los niveles de la sociedad, esa es la historia. La Historia concierne a todos (Chesneaux, J.: 1977, 21-22) y además habría que añadir que su reforma también. Esto se puede lograr de alumnos de enseñanzas primarias, que sean estimulados cognitivamente, no solamente con su entorno, que tengan conciencia del devenir histórico, para ello hay que renovar la didáctica histórica. Por lo tanto, la relación entre historia y sociedad, siendo mediadora la escuela, tiene como objetivo recuperar el carácter social de la historia, a la vez que presentar este conocimiento como operativo, de cara a los alumnos (Trigueros Muñoz, A.: 1995, 297).

La historia necesita un nivel de abstracción mínimo, hay que pensar no sólo sobre ideas, ya que todo lo enseñado es pasado, hay que pensar sobre pensamiento histórico, a unos alumnos que están absolutamente obsesionados por el futuro inmediato. Este esfuerzo mental, se puede conseguir con la historia, los puede llevar a este nuevo estadio mental (González Muñoz, M.C.: 1996, 67)

El proceso de enseñanza-aprendizaje ocupa un lugar central en todo el sistema de la organización de la vida de los educandos, determinando su desarrollo psíquico. Como plantea Petrovsky, “la personalidad debe apropiarse activamente de la experiencia histórica de la humanidad, fijada en los objetos de la cultura material y espiritual. Solo entonces puede convertirse la personalidad en miembro de pleno valor de la sociedad”; viéndose así que, “el desarrollo psíquico de cada individuo es una especie de resumen de la historia del desarrollo de sus antecesores” (Plejánov, G. 1923).



“La relación entre los conocimientos y el desarrollo de la personalidad es complementaria y necesaria. El desarrollo de la flexibilidad, de la capacidad de reflexión, la de cuestionar y problematizar la información que obtiene, plantearse criterios propios, capacidad para estructurar el campo de acción, los intereses y otros aspectos de la personalidad, garantizan una orientación activa-transformadora del educando hacia el conocimiento, mientras que la rigidez, la ausencia de intereses, la pobreza de la reflexión, la inseguridad conducen a una orientación pasivo-descriptiva del educando” (Gonzalez Rey, F. y Mitjás Martínez, A. 1989).

Método de aprendizaje de Vigotsky y Piaget

La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. (Germán O.)

Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. 'La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo'.

Vygotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotsky no niega la importancia del

aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrón.

Piaget afirmaba que el pensamiento de los niños es de características muy diferentes del de los adultos. Con la maduración se producen una serie de cambios sustanciales en las modalidades de pensar, que Piaget llamaba metamorfosis, es una transformación de las modalidades del pensamiento de los niños para convertirse en las propias de los adultos.

Para explorar los procesos de pensamiento (especialmente la atención y la inteligencia) de los niños, Piaget recurrió al método fenomenológico. Este método es por naturaleza subjetiva y demanda de una interpretación por parte del investigador. La exploración del desarrollo cognitivo era para Piaget el camino más provechoso para efectuar aportaciones a la epistemología. Este desarrollo es el crecimiento que tiene el intelecto en el curso del tiempo, la maduración de los procesos superiores de pensamiento desde la infancia hasta la edad adulta.

Según Piaget, las etapas del desarrollo cognitivo son:

1) etapa sensorio-motora (0-2 años) donde los niños muestran una vivaz e intensa curiosidad por el mundo que les rodea, su conducta está dominada por las respuestas a los estímulos;

2) etapa preoperacional (2-7 años) en la que el pensamiento del niño es mágico y egocéntrico, creen que la magia puede producir acontecimientos y los cuentos de hadas les resultan atractivos, además se cree el centro de todos los sucesos, que

todas las cosas giran en torno a él, resultándole muy difícil ver las cosas desde otro punto de vista;

3) etapa de las operaciones concretas (7-11 años), el pensamiento del niño es literal y concreto, puede comprender que $8+11=19$, pero la formulación abstracta, como la de una ecuación algebraica, sobrepasa su captación, y

4) etapa de las operaciones formales en el nivel adulto, es capaz de realizar altas abstracciones y efectuar (11-15 años), aquí el niño ingresa inferencias, es la etapa correspondiente a las facultades superiores de los seres humanos.

En la psicología actual está teniendo lugar una “revolución cognitiva”. En los últimos tiempos ha renacido el interés por la cognición, la formación de conceptos y el pensamiento y gran parte de este entusiasmo es atribuible a la influencia de Piaget.

Desing Thinking

Es una metodología en la que se utiliza la sensibilidad y métodos de los diseñadores, para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible y con lo que una estrategia viable de negocios puede lograr, convirtiendo lo que es valorado para el cliente en una oportunidad para el mercado (Desing Thinking for Educators, 2013).

Como objetivo se entiende cómo resolver problemas para satisfacer las necesidades de las personas de una forma tecnológicamente factible y comercialmente viable, mediante el desarrollo de nuevas ideas.

Para hacer uso de esta herramienta debemos seguir estos 5 pasos elementales:

- Empatía: Es la base del proceso de diseño que se encuentra centrado básicamente en las personas y en los usuarios, existen distintos aspectos esenciales para ser empático:

- Observa a los usuarios y su comportamiento en el contexto de su vida.
- Involúcrate genera una conversación puede ser tanto como cotidiana como una conversación más estructurada lo primordial es preguntar el ¿Por qué?, esta pregunta descubre nuevos significados hacia dónde quieres llegar.
- Mira y escucha, lo mejor siempre es combinar estas dos, además pídele que te explique cómo hace las cosas y que vaya vocalizando lo que pasa por su mente cuando se encuentre trabajando. 138 Por lo tanto la empatía es el esfuerzo por comprender las cosas que hacen los usuarios, sus necesidades tanto físicas como emocionales, como perciben el mundo y que es significativo para ellos.

- Definir: Esta etapa consiste en crear coherencia respecto a la información que se ha reunido, es necesario transformarse en un experto instantáneo del problema, adquiriendo una empatía invaluable por la persona con la que se está diseñando. Es necesario crear el “Point of View”, que significa crear una definición del problema viable y significativo, que será clave para enfocarse de mejor manera en un usuario en particular.

Es deseable que el problema contenga las siguientes características:

- Enmarcar un problema con un enfoque directo.
- Que sea inspirador para el equipo.
- Que genere criterios para evaluar ideas y contrarrestarlas.
- Que capture las mentes y corazones de las personas que has estudiado.
- Que ayude a resolver el problema, desarrollando conceptos que sirven para todo y para todos.

- Idear: Aquí comienza el proceso de diseño y generación de ideas, en esta etapa se entregan los conceptos y los recursos necesarios para crear prototipos y posibles

soluciones que sean innovadoras. Es muy importante destacar que todas las ideas son válidas, aunque sean pensamientos irracionales a partir de la imaginación, lo importante es combinar todos los factores que el pensamiento permita, es un espacio ideal para generar brainstorming y construir ideas en base a conceptos y experiencias previas, se encuentran varias posibles soluciones y no una sola solución.

También se puede trabajar con métodos como croquis, mindmaps, prototipos y storyboards para explicar la idea de la mejor manera. 139 Extensión de la generación de ideas:

- Pensar sobre soluciones “obvias”, permite aumentar el potencial de innovación.
 - Aprovechar de mejor manera las distintas visiones generadas por cada integrante del equipo de trabajo.
-
- Prototipar: Es visualizar ideas para hacerlas entender, para recoger las opiniones de otros y poder transmitir una cierta idea y sensación. Es importante trabajar orientado hacia el usuario y hacer que la idea sea tangible. Es la generación de elementos informativos donde sea posible ilustrar la posible solución a través de distintos métodos ya sean dibujos, post-it, storyboards o cualquier herramienta que nos permita acercarnos a la solución final.

¿Por qué hacer Prototipos?

- Inventar y construir pensar en la forma de resolver el problema.
- Para comunicar, una imagen vale más que mil palabras.
- Para cometer errores de manera barata, evaluando las alternativas.
- Para controlar el proceso de creación de soluciones.

¿Cómo hacer Prototipos?

- Empieza construyendo, aun cuando no sepas muy bien lo que estás haciendo el solo hecho de empezar a pensar es un comienzo.

- No le dediques demasiado tiempo a un prototipo. Déjalo ir antes de que te involucres demasiado.
- Identifica las variables clave de cada prototipo. Se debe estar atento a las respuestas de interacción con los posibles usuarios.
- Evaluar: Este proceso consiste en solicitar feedback y opiniones acerca de los prototipos que se han creado de los mismos usuarios y colegas que han participado además de una posibilidad excelente de seguir generando esa empatía necesaria para llevar a cabo el diseño. Un consejo es siempre crear un prototipo creyendo que se está en lo correcto pero se debe evaluar pensando que estamos equivocados. ¿Por qué Evaluar?
 - Para refinar prototipos y soluciones, realizando distintas iteraciones para llegar a la solución final.
 - Para aprender más acerca del usuario y refinar el Point of View. ¿Cómo Evaluar?
 - No lo digas muéstralo. Entrega el Prototipo a los usuarios sin explicarles nada.
 - Crea experiencias. Además de entregar el prototipo entrega las condiciones y el contexto necesario lo más cercano a la realidad.
 - Pídele por último al usuario que compare.

Fundación de la ciudad de Bogotá

Referencia la Biblioteca virtual de la biblioteca Luis Ángel Arango y el Banco de la republica actividad cultural, la Fundación de la ciudad de Bogotá, de la siguiente manera.

FUNDACION DE BOGOTA

(Historia Elesiástica, Capítulo V).

Después de la muerte del zipa de Bogotá resolvió Quesada fundar una villa que fuese capital de lo conquistado, para lo cual nombró una comisión que inspeccionando los campos eligiese el mejor lugar para este objeto. Se eligió el sitio de Teusaquillo, donde

tenían una casa de recreo los de Bogotá tanto por la abundancia de aguas excelentes que descenden de la serranía que al oriente termina la explanada de Bogotá, como por la cercanía de la piedra y maderas para edificar y por lo abrigado del sitio al pie de la cordillera.

Señalóse día para trasladarse de Bosa a Teusaquillo y tomar legal posesión del terreno, donde construyeron doce casas de paja en reverenda de los doce apóstoles; pero antes de procederse a la inauguración legal de la ciudad, advirtió a Quesada el padre Fray Domingo de Las Casas, que era preciso erigir un templo al Señor para celebrar aquella ceremonia con el Santo Sacrificio de la misa. Convino en ello el general y puso mano a la obra edificando una ermita cubierta de paja, que como el establo de Belén debiera recibir bajo su humilde techo al Rey de los reyes, en el reino de los zipas de Bogotá. En esta pobre ermita quiso recibir el Hijo de la Virgen las adoraciones de los hijos de la Sabana de Bogotá, que saliendo de las tinieblas de la idolatría debían entrar en el gremio de la Iglesia para compensarle en el Nuevo Mundo las pérdidas que en el antiguo le ocasionaba el protestantismo. Los indios de Bogotá venían como aquellos felices pastores de Belén a ofrecer al Señor sus dones, aplicando el trabajo de sus manos a la fábrica del pequeño templo, que dentro de pocos días estuvo concluido.

“Este mismo templo reedificado luego con ladrillo y teja, es el que hoy se halla en la Plazuela de San Francisco con el nombre de El Humilladero. No tiene más que un altar con el Calvario, cuyas imágenes de escultura se hicieron mucho tiempo después. La imagen de Cristo crucificado se colocó el día de la erección de la iglesia, pintada en lienzo, de tamaño natural, traída por los conquistadores. Se trasladó después a la Iglesia Catedral, junto con los ornamentos de telas ordinarias y vasos sagrados que le sirvieron en la misma fundación, y de ellos se usa en la misa que cada año se celebra el día 6 de agosto ante la dicha Imagen de Cristo crucificado, que llaman el Señor de la conquista. El pequeño templo de El Humilladero es el más antiguo y el más célebre de Santa Fe de Bogotá, por haberse celebrado en él la primera misa.”

Señalóse el día de la Transfiguración del Señor (6 de agosto 1538) para la celebración de aquel acto solemne y piadoso, y la víspera de este día montando a caballo el

general don Gonzalo Jiménez de Quesada, con la espada desenvainada, paseó el lugar en señal de posesión, que tomó en nombre del Emperador Carlos V, dando a la nueva ciudad el nombre de SANTA FE DE BOGOTA, y a todo el país descubierto lo llamó NUEVO REINO DE GRANADA. Al otro día presidiendo el general y los dos sacerdotes la erección, se plantó la CRUZ y celebró la misa el padre fray Domingo de Las Casas, después del evangelio hizo una plática dando gracias al Señor por el feliz éxito que habían tenido los trabajos de los conquistadores enarbolando en el centro del Nuevo Reino el estandarte de la Cruz, después de tantos trabajos.

No hizo por entonces Quesada nombramiento de regidores ni de alcaldes, sino que señaló por teniente a su hermano Hernán Pérez y por cura nombró al padre fray Domingo de Las Casas. Después hizo el segundo repartimiento de los tesoros adquiridos, que ascendió a 20.000 castellanos de oro y algunas esmeraldas habidas después del primer repartimiento. De esta partida cupo alguna a los dos capellanes.

Antes de que los militares malbaratasen en el juego su haber, los exhortó el padre Casas a que destinaran alguna parte para fundar una memoria de misas por las almas de sus compañeros muertos en la conquista.

"No parece bien, les dijo, en hombres y caballeros tales, mostrarse ingratos y olvidadizos de tantos compañeros dignos de eterna fama, como los que han muerto entre los peligros del hambre y de la guerra en las montañas del Río grande, sin ver conseguido el premio de sus inmensos trabajos, teniéndolo ya merecido por ellos; pues ninguno ignora que ellos fueron de los primeros en allanar las dificultades de los caminos por entre montes y ciénagas: son el despojo de la muerte, sin que por esto se hagan incapaces ni indignos de entrar en la parte con todos, y para no dar nota que baste a desdorar vuestros hechos, es justo que las almas de aquellos héroes sean los herederos de los trabajos del cuerpo, disponiendo que sean socorridas con sacrificios y buenas obras, fundando a este fin una memoria perpetua de misas".

Sobre este discurso del padre Las Casas, dice el obispo Piedrahita:

"Aun en los m rebeldes ánimos hacebre cha la memoria de la muerte y motiva compasiones la necesidad que se experimenta han de tener de socorros ajenos los que faltos de vida no

pueden valerse de propias obras; y así no fue mucho que la propuesta hiciera impresión en aquella gente, por ser toda de sana intención, y fray Domingo muy respetado y grande autoridad y crédito para con ella".

Fray Pedro Simón, que había dicho lo mismo antes que el señor Piedrahita, añade:

"que no hubo alguno que no acudiese a ofrecer, según la generosidad de su ánimo; con que se juntó una porción de tres mil pesos escasos, de todo oro, que dé a veinte quilates reducido montó a mil seiscientos ochenta pesos, como lo dice el mismo general don Gonzalo Jiménez de Quesada en su testamento, debajo del cual, murió, otorgado en la ciudad de Mariquita el año de 1579".

La maledicencia había esparcido la voz de que habiendo sido recomendado el padre Casas para llevar a España el dinero de la fundación, se había quedado con él y dejado los h en Italia para vivir libremente. Esta calumnia que, en cierto modo repitió el obispo Piedrahita, fue desmentida por Quesada y aun por dicho obispo en la misma parte donde habla de esto Quesada, que en sus últimos días quiso juzgarse a sí mismo, para dar satisfacción de sus yerros, declaró en su testamento que él solo era responsable por la retención del dinero de la capellanía, el cual había percibido del padre fray Domingo de Las Casas, y que lo había tenido en su poder hasta su vuelta al Nuevo Reino, en que pagó la capellanía, que era de una misa cantada y con sermón todos los sábados de cuaresma. Así lo declaró en el testamento bajo el cual murió, mandando que de lo mejor de su hacienda se fundase la capellanía para salvar su conciencia y el crédito del padre Casas.

No era extraño que en aquel tiempo fuera calumniado este religioso, pues bien sabido es cuánto tenían que batallar y sufrir con los conquistadores y encomenderos los religiosos que tenían a su cargo la defensa de los indios y su instrucción religiosa. Aquellos, atendiendo más al aumento de sus intereses que al bien espiritual de esos infelices, los hacían trabajar como bestias, y por ocuparlos en sus labores no les dejaban el suficiente tiempo para instruirlos en la doctrina cristiana. Los misioneros, celadores siempre contra los abusos de vender los indios como esclavos y de tratarlos

como a brutos, fueron de opinión y la defendieron en las cátedras, púlpitos y consultas, que sólo el Rey y no otro, los debía tener encomendados. Y como por aquel tiempo vinieron las leyes llamadas de Indias, que contra los abusos introducidos por los españoles solicitó el obispo de Chapa, fray Bartolomé de Las Casas, primo hermano de fray Domingo, la venganza halló su desahogo calumniando a éste. *(Sobre e cita el padre Zamora los documentos comprobantes del hecho.)*

Poco después de la fundación de Santa Fe, tuyo noticia Quesada del Dorado y del Río de Oro. Esta noticia dada por los indios de un modo vago, quizá por alejar a los españoles de sus tierras, hizo emprender al general la conquista de aquel nuevo vellocino, y marchó a ella con 30 soldados. Mientras tanto, la tropa y capitanes que habían quedado en Santa Fe, pasaban el tiempo divertidos en cacerías de venados, y los dos capellanes e ocupaban en catequizar y bautizar indios que iban y venían de diferentes pueblos. El general Quesada volvió de su expedición sin haber adelantado más, que pasar mil trabajos y gastar cuanto él y sus compañeros habían llevado. Juan Rodríguez Fresle dice que su padre fue uno de éstos y que perdió cuanto tenía.

A principios de 1539, llegaron a Santa Fe unos indios panches con la noticia de que por el valle de Neiva venían españoles, pero no vestidos de mantas como los que estaban en Santa Fe, sino de ricos géneros guarnecidos de galones de oro y plata. Esto alarmó a Quesada, que envió a su hermano Hernán Pérez con gente a reconocer aquella expedición, proveyéndole de algunas dádivas para que obsequiase al jefe de aquellas gentes a fin de ganarle la voluntad. Marchó Hernán Pérez y en el valle a orillas del río Magdalena, se avistaron unos y otros. Era el general don Sebastián de Belalcázar, que desde el Perú venía enviado por Pizarro en demanda de la Casa del Sol o del Dorado, y en cuyo tránsito había descubierto a Quito, y fundado en 1536 la villa de Popayán, nombre del cacique de aquella tierra, a la cual se le dio título de ciudad en 1558 como cabeza de gobierno, y obispado erigido por el Papa Paulo III en 1647. Hallase Belalcázar con el hermoso y fértil valle del Cauca, Estados del cacique Calambaz, y mandó a Miguel López Muñoz que fundase entre los indios gorriones la villa de Santiago de Cali, lo que se verificó el 25 de julio de 1536, que obtuvo título de ciudad en 1559. Fundada esta población se volvió Belalcázar a Popayán, y dejando

por teniente gobernador a Francisco García de Tobar, continuó su marcha hasta llegar a Timaná; en cuyo viaje había gastado más de un año, pasando mil trabajos con el hambre y la guerra que le hacían los indios, entre los cuales no encontró templos ni adoratorios de ídolos, aunque sí mucho oro en el adorno de sus personas. Fundó la villa de Timaná y puso por poblador y cabeza de ella a Pedro de Añasco, que se estableció allí con tal carácter en 8 de diciembre de 1538. Siguiendo su marcha Belalcázar salió a Neiva, y habiéndose avistado con la gente de Hernán Pérez de Quesada y reuniéndose unos a otros como de una misma nación, los jefes se saludaron de paz. Hernán Pérez presentó a Belalcázar los obsequios que le enviaba su hermano, a lo cual correspondió éste con una vajilla de plata, no obstante traer sus pretensiones sobre Bogotá, por considerar este país como perteneciente a la conquista del Perú.

Hernán Pérez volvió a Santa Fe con las noticias de Belalcázar y la de la muerte del adelantado don Pedro Fernández de Lugo que los peruanos o peruleros como los llamaron luego en Santa Fe le habían dado.

A los dos días de regresado Hernán Pérez, enviado por el capitán Lázaro Fonte, avisando a Quesada que por el oriente, atravesando los páramos de Sumapaz, venía una expedición de infantería y caballería, procedente de Venezuela. Este parte venía escrito con almagre sobre la carnaza de una piel de venado. El contraste de esta expedición con la del Perú era notable, porque tanto cuanto los del sur traían de rico y lujoso, los del norte traían de miserable y pobre. No traían vajillas porque no tenían qué comer sino frutas silvestres y la caza que encontraban al paso. Venían sin hilo de ropa cubiertos solo con pieles de venado, porque los vestidos se les habían acabado en tan largo y penoso tránsito. Tres años habían gastado en atravesar la cordillera por la parte más escarpada. No se comprende cómo podían los conquistadores andar, ni los caballos aguantar por terrenos que ni los cazadores atraviesan hoy día en caballos descansados. Con el aviso de Lázaro Fonte, Quesada mandó una partida a reconocer aquellos aventureros; era el general alemán Nicolás Fedreman, de los conquistadores que por Santa Marta habían entrado a Venezuela. Este conquistador fue el que importó los primeros perros al Nuevo Reino. Los traía cebados en la cacería de indios,

que les tenían un miedo horrible, porque no podían escapar de ellos cuando se les ponían al rastro. Piedrahita, Conquista del Nuevo Reino, pág. 113, col. 1.

Lázaro Fonte se portó como un caballero y buen cristiano en esta vez, pues no quiso aprovechar la ocasión para vengarse de Quesada, con sólo no darle aviso de las gentes que venían a disputarle la conquista. Quesada lo había sentenciado a muerte sin oír más que a su pasión que le representaba al valiente capitán como rival peligroso, por el ascendiente que tenía sobre todo el ejército, debido a su propio mérito. Una intriga infame en que se le atribuían planes de usurpación, promovida por el mismo general Quesada, fue lo que sirvió para procesarle y sentenciarlo. Lázaro Fonte apeló de la sentencia para ante el rey; pero se le negó la apelación, y cuando iba a ser ejecutados ocurrió Gonzalo Suárez Rendón con otros jefes suplicando al general se le concediese el recurso a España. Quesada accedió con la condición de que fuese a esperar la resolución de la corte al lugar que le señalase; pero era con la mala intención de sacrificarlo de otro modo, lo cual se echó de ver cuando le señaló por destierro el pueblo de Pasca, con cuyos indios no estaban de paz los españoles. Envíalo a dicho pueblo cargado de prisiones con una escolta que llevaba orden de dejarlo allí con grillos y regresar inmediatamente.

Los indios de Pasca luego que descubrieron la gente española que marchaba hacia ellos dejaron el pueblo solo y se retiraron al monte. La escolta llegó y en la mejor casa que encontraron, calculando fuese la del jefe de la población, dejaron al pretendido reo que esperara allí la muerte; pero una india de Bogotá que le servía, había ido en su seguimiento, la cual se puso en el camino por donde habían de volver los indios, muy bien vestida y con sus mejores preseas. Cuando volvían los indios con su cacique al frente, la india alzó la voz, saludándolos: luego les dirigió un discurso contra los españoles, quejándose de sus rapiñas y de su crueldad para con los indios, decía, tanta que el general. Quesada había querido matar a un español porque era el único que los favorecía; pero que luego había resuelto enviarlo aprisionado a su pueblo para que recibiese la muerte de mano de los mismos indios. Díjoles que ese español era de los más valientes, que todos le temían y que como estaba agraviado con los suyos,

ninguno mejor que él les podía servir para hacerles la guerra, que era el mismo que allí iban a encontrar aprisionado.

Llegaron los indios y encontraron a Lázaro Fonte con grillos, como la india les acababa de decir, y el cacique persuadido de todo aquello le quitó las prisiones y le dio el mando militar sobre todos ellos, a quienes mandó que obedeciesen sus disposiciones. En lo que menos pensó Lázaro Fonte fue en vengarse, y lo probó bien con el servicio que hizo a Quesada dándole aviso de la proximidad de las tropas de Federman.

Quesada le contestó inmediatamente levantándole el destierro, y dándole instrucciones sobre lo que debía hacer. Lázaro Fonte desempeñó fielmente su encargo y dio aviso oportuno al general para que tomase sus providencias. Quesada salió para el pueblo de Bosa con el guion real, acompañado de los dos capellanes, el padre fray Domingo de Las Casas y el presbítero Juan de Legaspes al recibir a Federman. Seguíanlos el ejército en orden de batalla por si acaso se ofreciese combate.

En este estado supo Quesada que Belalcázar por malas sugerencias de sus oficiales había pasado el Magdalena, y que aceleraba su marcha para reunirse con Federman y quitarle la conquista del reino. Alarmó demasiado a Quesada y a sus gentes tal novedad, porque veían en riesgo de perderse todo lo trabajado y ganado hasta allí, y resolvieron sin esperarse a que Federman asomase a la sabana, volverse a Santa Fe con el ejército español, a que agregaron más de veinte mil indios con ánimo de salirle al encuentro a Belalcázar y batirlo antes que pudiese reunirse con Federman. Es notable la circunstancia de haberse venido a encontrar en la Sabana de Bogotá tres conquistadores procedentes de tan diversos puntos; pero aún es más particular la de haberse encontrado cada uno de los tres generales con igual fuerza. Quesada tenía 166 hombres y dos capellanes; uno religioso y otro clérigo. Belalcázar tenía 162 hombres y dos capellanes, uno religioso y otro clérigo; y Federman tenía 163 hombres y dos capellanes, uno religioso y otro clérigo. La diferencia entre los capellanes religiosos consistía en que el de Quesada era dominicano; el de Belalcázar mercedario, y el de Federman agustino.

Viendo el padre Las Casas el mal estado de las cosas, propuso a Quesada que él iría al campo de Federman a tratar de asegurar el derecho que ya tenía adquirido sobre la conquista del Nuevo Reino. Quesada halló acertado el paso, y el padre marchó al

pueblo de Bosa, adonde ya se hallaba Federman, y ajustó con él a nombre del general Quesada, darle cuatro mil pesos de oro; permitirle vender los caballos, los perros y demás cosas que quisieran vender; recibir en el ejército a los militares que quieren quedarse en el reino y auxiliar en el viaje a los que prefieran regresar con él a España. Bajo estas capitulaciones entró Federman con su gente en Santa Fe en medio de aplausos y sin pretender otra cosa, se puso bajo el estandarte del Nuevo Reino.

A la sazón Belalcázar ya estaba fuera del monte de La Mesa, situado en la Sabana y viendo frustrados sus planes pidió se le diese paso libre para continuar su marcha a la conquista del Dorado. Quesada negó el permiso, y con tal motivo hubo varias contestaciones con que se empezaban a agriar los ánimos de una y otra parte, pues porfiando Belalcázar en su demanda, dijo Quesada al capitán Juan de Cabrera, enviado de aquél, que si se empeñaba en pasar por fuerza, se lo impediría a lanzazos; a lo que contestó el capitán, que bien podría ser; pero que tuviera entendido que ni al general ni a su gente se le darían por la espalda.

Sin duda las cosas habrían parado en mal si los dos religiosos capellanes pasando de uno a otro campo, no se hubieran interesado por la paz, conviniendo al fin en una transacción, que consistía en que por parte de Quesada se le diesen a Belalcázar cuatro mil castellanos de oro; que se le permitiese vender lo que traía; admitir al servicio a la gente que quisiese quedarse en el reino, y que todos los tres generales pasasen a España a dar cuenta de sus conquistas al emperador. Belalcázar rehusó recibir los castellanos de oro, manifestándose más desinteresado que el alemán; sobre lo cual dice el padre Zamora que quizá consistiría en que éste tenía más necesidades que aquél, porque era sabido que venían sus gentes casi desnudas, mientras que los peruleros andaban vestidos de grana con bordados de oro y un equipaje inmenso.

La paz quedó así concluida entre los tres conquistadores y Belalcázar entró en Santa Fe en el mes de febrero de 1539, con grande ostentación entre los aplausos de todas las gentes, porque era hombre dotado de muy buenas prendas para captarse las simpatías de todos cuantos le trataban; sus talentos militares y su buen tacto político lo habían elevado desde la ínfima clase del pueblo al rango de que gozaba.

De la gente que trajo unos se quedaron y otros se fueron con él. *(En las Genealogías de don Juan Flórez de Ocariz está la lista de las gentes que vinieron con los dos generales y que se quedaron en el reino.)*

Estos últimos vendieron a como quisieron las cosas que habían traído, entre ellas los puercos; que fueron los primeros que se importaron y de los cuales dejaron cría en los lugares que fundaron en el Sur.

Especificando más el contexto sucede de esta forma; En 1538, cuando el conquistador Gonzalo Jiménez de Quesada fundó la ciudad le dio el nombre de Nuestra Señora de la Esperanza. Sin embargo, un año más tarde, en 1539, durante la fundación jurídica de la ciudad, el nombre se cambia por el de Santafé o Santa Fe. El nombre Santafé de Bogotá (o Santa Fe de Bogotá) no fue oficial durante la época colonial, pero su uso se volvió común por la necesidad de distinguir esta Santafé de otras ciudades con el mismo nombre, siendo Bogotá el nombre indígena de la región. Durante esta época se llamaba Bogotá a la actual población de Funza. Después de la independencia de 1819, Santafé recibió nuevamente el nombre indígena de la antigua capital muisca: Bogotá (nombre que en la época, tenía la actual población de Funza y debido a ello fue renombrada de tal forma). De hecho, desde siempre su nombre oficial fue Santafé de Bogotá, pero se le denominaba comúnmente solo como Santafé para distinguirla de la actual Funza.

PERSUACIÓN

Principios psicológicos de los procesos de influencia.

El mérito de Cialdini (2001) consiste en sistematizar las tácticas que observaba en los profesionales, en relación con seis principios psicológicos que subyacen en los procesos de influencia:

- Compromiso.
- Reciprocidad.
- Validación social.
- Escasez.
- Simpatía.
- Autoridad.

Estos seis principios psicológicos, que rigen muchos de los procesos de interacción social, tienen en común las siguientes características:

- Son útiles en la mayoría de las situaciones.
- Son muy valorados socialmente.
- Se aprenden desde la infancia.
- Sirven como heurísticos o atajo cognitivo para interpretar una situación social y actuar rápidamente.
- Suelen ser utilizados con mucha frecuencia y en contextos muy diferentes para convencer.

Compromiso y coherencia

La coherencia es una cualidad a la que se le concede gran importancia social, ya que se asocia a personas honradas, estables y racionales.

Kiesler (1971) " El compromiso en el vínculo que existe entre el individuo y sus actos"

Harmon-Jones, 2002: la coherencia tiene un carácter adaptativo y funcional, ya que permite a la persona llevar a cabo eficazmente una línea de acción.

Cambio de actitudes mediante mensajes persuasivos.

Persuasión: procesos que implican cambios psicológicos originados en un proceso de interacción social, en el marco de la psicología social. Cambio de actitudes que se producen a través de una comunicación que ha sido planificada con ese fin, es decir, con la intención de influir.

Briñol, Horcajo, Valle y de Miguel (2007): los estudios de persuasión se enmarcan dentro de un paradigma muy concreto en el que la influencia se debe a la emisión de un mensaje por parte de un comunicador que intencionadamente trata de formar, reforzar o cambiar las actitudes de una audiencia.

Durante los años 50, tras la 2ª Guerra Mundial, Carl Houland lideró un grupo de investigación en el laboratorio de psicología de Yale. El programa de "Comunicación y Persuasión" sentó las bases de la investigación experimental en el área de la persuasión.

Modelo de aprendizaje del mensaje

Cuatro componentes clave del modelo persuasivo:

- La fuente o comunicación.
- Contenido del mensaje.
- Canal de comunicación.
- Contexto.

La teoría de la respuesta cognitiva

La propuesta fundamental que distingue este enfoque es que los receptores de un mensaje persuasivo procesan de forma activa la información presente en la situación. Las respuestas generadas cognitivas por el receptor son las responsables, en último término, de que se produzca un cambio de actitudes, y no tanto las características de la fuente o del mensaje.

Desde esta perspectiva, el cambio de actitudes depende del número de automensajes generados y del balance entre los pensamientos a favor y en contra de la posición definida.

Modelo heurístico

Este modelo afirma que se procesan claves de la persuasión por medio de esquemas o reglas de decisión, es decir, heurísticos cognitivos, que las personas han aprendido por experiencias previas y por observación.

Este modelo defiende que la exposición a mensajes persuasivos pocas veces origina un procesamiento activo y con abundancia de pensamientos, si no que es mínima la cantidad de información que se procesa en la mayoría de los casos (Chaiken, 1980, 1987, Eagly y Chaiken, 1984).

El acuerdo o desacuerdo con las intenciones del mensaje se basan en una valoración superficial de claves de persuasión externas: apariencia del mensaje o sus características estructurales, características del comunicador, etc.

El procesamiento sistemático en deliberativo, precisa capacidad y actividad cognitiva.

Modelo de probabilidad de elaboración

Elaborado por Petty y Cacioppo (1981)

Se centra en los procesos responsables del cambio de actitud. Los mensajes pueden persuadir a través de dos rutas:

- Ruta central: la persuasión se debe a que la persona cambia de actitudes después de pensar en los argumentos relevantes del mensaje.
- Ruta periférica: el cambio de actitudes se basa en claves heurísticas. Es menos duradero y resistente a la persuasión contraria que el anterior.

Factores que afectan a la elaboración de un mensaje:

Para que el receptor elabore un mensaje, el proceso dependerá de su motivación y capacidad. Estos elementos son indispensables en la ruta central. Por esta ruta se puede predecir mejor la conducta futura.

Factores que afectan a la elaboración del mensaje

El proceso de elaboración depende de dos variables del receptor:

- Su motivación.
- Su capacidad.

Cuanto mayor es la motivación y la capacidad del receptor mayor es la posibilidad de que analice de forma extensa y pormenorizada los aspectos relevantes y centrales del mensaje. Por tanto, la elaboración vía ruta central exige que exista motivación y capacidad para pensar. Si no existe suficiente capacidad o motivación es poco probable que los receptores dediquen el esfuerzo necesario para pensar en los contenidos importantes del mensaje, y se centrarán en claves situacionales.

Elementos de la comunicación que afectan a la persuasión.

Los elementos del mensaje pueden influir en la persuasión:

- Sirviendo como argumentos, al proporcionar información relevante para evaluar el mensaje.
- Sirviendo como clave periférica.
- Sesgando el tipo de argumentos del mensaje que se procesa, así como la valoración que se hace de ellos.

- Influyendo en la cantidad de pensamiento que la audiencia está dispuesta a dedicar al mensaje.

La fuente persuasiva, o comunicador

Dos son las principales características de la fuente que puede condicionar el proceso de persuasión: su credibilidad y su atractivo.

Credibilidad de la fuente

La competencia que se atribuye a una fuente se puede basar en múltiples características:

- Posee algún título académico, ocupación o experiencia que le acredita como conocedor del tema.
- Trasmite el mensaje de forma fluida, sin excesivas pausas o repeticiones.
- Apoya sus argumentos citando a otras fuentes de prestigio.

Atractivo de la fuente

El atractivo nos sirve como clave heurística periférica basada en el principio de simpatía. Por lo tanto, que afecte más o menos a la persuasión va a depender de la motivación y de la capacidad del receptor para analizar otros elementos que le lleven a una elaboración más profunda del mensaje.

El mensaje

Elemento clave de la persuasión.

Petty y Wegener (1998) la eficacia persuasiva de un tipo de mensaje u otro depende del receptor, del tipo de componente de las actitudes que se quieren cambiar (cognitivo o afectivo) y de las circunstancias en las que se emite el mensaje.

Dos tipos de mensaje han llamado la atención de los investigadores:

- Racionales: basados en la argumentación y lógica. Fundamentan su influencia en aspectos relacionados con el contenido o en aspectos formales con los que se estructura el mensaje.
- Afectivo o emocionales, apelan a aspectos efectivos. El efecto más investigado ha sido el causado por el miedo a la amenaza.

El receptor

Johnson, Maio y Smith- Mclallen, 2005: además de la capacidad y motivación de las personas para procesar más o menos el mensaje, los receptores varían en las actitudes previas que tienen hacia el tema del mensaje (más o menos positivas), en la convicción con la que lo aceptan, y en las satisfacciones psicológicas que el aceptarlo o el rechazarlo pueda reportarles.

Leon, 1992: a la hora de procesar un mensaje, son válidas las siguientes premisas:

- Es capaz de aceptarlo o rechazarlo libremente, aunque sea con limitaciones.
- Como individuo no es reducible a grupo, pero tampoco totalmente autónomo al elaborar una información.
- Es capaz de extraer conclusiones, de acertar y cometer errores.

Briñol y Petty, 2005: organizan los factores del receptor que influyen en el cambio de actitudes en torno a 4 necesidades:

- Necesidad de cognición: relacionada con el motivo social básico de comprensión. Motivación de las personas para pensar sobre cualquier tema y disfrutar con ello. Falcés, Briñol, Sierra, Becerra y Alier (2001) adaptaron al castellano una escala diseñada por Cacioppo y Petty (1982) para medir esta variable.
- Necesidad de consistencia: relacionada con el motivo social básico de control.
- Necesidad de valía personal: relacionado con el motivo social básico de potenciación personal. Briñol, Gallardo, Morcajo, De La Corte, Valle y Díaz

(2004) apoyan que la autoestima positiva aumenta la confianza y reduce el procesamiento de la información.

- Necesidad de aprobación personal: relacionado con el motivo social básico de pertenencia. Es la necesidad de afiliación y aceptación por parte de las personas con las que nos relacionamos.

Canal de comunicación

Puede ser visual, auditivo, audiovisual y táctil.

Chaiken y Eagly (1976) no se ha demostrado sistemáticamente que un canal sea más efectivo que otro. Pero a partir de las investigaciones se puede extraer que:

- El contacto directo aumenta las posibilidades de influencia.
- La información sencilla, por transmisión oral o audiovisual es más eficaz.
- La información larga y compleja es más efectiva en medios impresos.

El contexto o situación

Están incluidos tanto las características del medio físico como los factores sociales y circunstancias personales.

Briñol (2007) las variables más relevantes son:

- La distracción.
- El estado de ánimo del receptor.
- Advertencias sobre las intenciones del comunicador.

Davison (1983) efecto 3ª persona: tendencia generalizada a creer que somos menos vulnerables a los medios de comunicación que la mayoría.

Cialdini, Sagarini, Rice, Serna (2002) demostraron, en unos estudios dirigidos a entrenar la audiencia para aceptar influencia legítima y rechazar la ilegítima, que al eliminar se volvían más resistentes a ese tipo de influencia.

Ventajas y desventajas de la influencia y la persuasión.

Efecto tercera persona: tendencia generalizada a creer que somos menos vulnerables a los medios de comunicación que la mayoría. La idea central es que la influencia de los medios de comunicación no me afecta a mí, ni a ti, sino a otros diferentes. El peligro de negar los efectos de la influencia es que nos impide reconocer qué mecanismos nos hacen más vulnerables a la persuasión.

APRENDIZAJE Y CONDUCTA.

Identificación y medida del control por el estímulo

Es tan importante la adecuación de una respuesta instrumental al contexto estimular en el que se realiza, que la falta de un apropiado control por el estímulo se considera a menudo anormal, desvestirse en privado es aceptable en público motivo de arresto.

El control de la conducta por el estímulo es un aspecto importante de la forma en que los organismos se adaptan al ambiente. Para acomodarse de forma efectiva y evitar el peligro los animales tienen que comportarse de forma congruente con las circunstancias cambiantes.

¿Cómo se puede afirmar que una respuesta instrumental está bajo el control de ciertos estímulos?

Respuesta diferencial y discriminación de estímulos

El control por el estímulo de la conducta instrumental se demuestra mediante variaciones en la respuesta (respuesta diferencial) relacionadas con las variaciones en los estímulos. Si un organismo responde de una manera en presencia de un estímulo, y de forma diferente en presencia de otro, se puede decir que su conducta está bajo el control de esos estímulos. Estas respuestas diferenciales resultan evidentes en el comportamiento de las dos palomas del experimento de Reynolds.

La respuesta diferencial a dos estímulos también indica que las palomas estaban tratando cada estímulo de forma diferente. Esto se denomina discriminación de estímulos: se dice que un organismo muestra discriminación de estímulos si responde de forma diferente a dos o más estímulos. La discriminación de estímulos y el control por el estímulo constituyen dos maneras de considerar el mismo fenómeno: una no existe sin la otra. Si un organismo no discrimina entre dos estímulos, su conducta no está bajo el control de esas claves.

Otro aspecto interesante del experimento de Reynolds es que la conducta de cada pájaro estaba controlada por un estímulo diferente.

En ausencia de procedimientos especiales, los investigadores no siempre pueden predecir cuál de varios estímulos de aquellos que un organismo experimenta adquirirá control sobre su conducta instrumental

Generalización de estímulos

Identificar y diferenciar varios estímulos no es algo tan simple. Los estímulos pueden definirse de formas muy diversas. En ocasiones, objetos o eventos muy diferentes se consideran ejemplos del mismo estímulo debido a que comparten la misma función. En otros casos, los estímulos se identifican y distinguen partiendo de rasgos físicos precisos, como la longitud de onda.

Los análisis experimentales del problema han dependido en su mayoría del fenómeno de la generalización de estímulos, que es lo opuesto a la respuesta diferencial, o discriminación de estímulos. Se dice que un organismo muestra generalización de estímulos si responde manera similar a dos o más estímulos. Este fenómeno fue observado en primer lugar por Pavlov.

En un experimento clásico Guttman y Kalish palomas programa IV picotear con luz amarillenta con longitud de onda 580 nanómetros, después se observa que palomas también responde a 570 y 590. Estos resultados mostraron un gradiente de respuesta en función de la semejanza entre cada estímulo de prueba y el estímulo original de

entrenamiento. Este resultado es un ejemplo de lo que se denomina gradiente de generalización de estímulo.

Los gradientes de generalización del estímulo como medidas del control por el estímulo.

Se utilizan a menudo para medir el control por el estímulo porque facilitan información acerca del grado de sensibilidad de la conducta de un organismo ante la variación de un aspecto particular del ambiente.

Guttman y Kalish (1956) y el experimento hipotético con las palomas ciegas a los colores indica que lo acusado del gradiente de generalización de un estímulo proporciona una medida precisa del grado de control del estímulo. Se obtiene un gradiente de generalización plano si el organismo responde de forma similar a todos los estímulos de la prueba. Esta falta de respuesta diferencial demuestra que el rasgo del estímulo que se varía en la prueba de generalización no controla la conducta instrumental. Por el contrario, se obtiene un gradiente de generalización acusado si el organismo responde en mayor medida a algunos de los estímulos de prueba que a otros. Esta respuesta diferencial evidencia el hecho de que la conducta instrumental está bajo el control del rasgo del estímulo que varía entre los estímulos de prueba.

Si se da una gran cantidad de generalización, se dará poca respuesta diferencial. Si la respuesta es altamente diferencial ante los estímulos, se obtendrá una mínima generalización.

Factores del estímulo y la respuesta en el control por el estímulo.

La cuestión principal es la siguiente ¿Qué es lo que determina que una de las muchas características de una situación estimular adquiera control sobre la conducta instrumental?

Capacidad sensorial y orientación

El factor que determina de forma más evidente si una característica particular del estímulo llega a controlar la respuesta es la capacidad sensorial y de orientación del individuo. La presentación de estímulos con ciertas características de interés para un organismo no garantiza que otro organismo responderá a las mismas características.

Los sucesos fuera del rango de lo que un organismo puede detectar con sus órganos sensoriales simplemente no existen para ese organismo a menos que se amplifiquen o sean transducidos a algo que el organismo pueda detectar. Las limitaciones en los estímulos que pueden llegar a controlar la conducta dependen también de si el individuo llega a tomar contacto con el estímulo.

Facilidad relativa del condicionamiento de varios estímulos

La intensidad con que los organismos aprenden sobre un estímulo depende de la facilidad relativa de condicionamiento de otras claves presentes en la situación. Este fenómeno se llama ensombrecimiento. Pavlov fue el primero en observar que si dos estímulos se presentan al mismo tiempo, la presencia del estímulo que se puede entrenar más fácilmente puede ocultar el aprendizaje del otro. En general cuanto más intenso sea el estímulo, más rápido se condicionara y ensombrecerá el aprendizaje del estímulo más débil. Pavlov encontró que el estímulo débil podía llegar a condicionarse (algo más lentamente) si se presentaba solo.

Tipo de reforzamiento

Es más probable que ciertos tipos de estímulos adquieran control sobre la conducta instrumental con reforzamiento positivo que con reforzamiento negativo.

Estos hallazgos indican que el control por el estímulo de la conducta instrumental está determinado en parte por el tipo de reforzamiento utilizado. Es más probable que los estímulos visuales adquieran control sobre la conducta en situaciones apetitivas que las claves auditivas, mientras que es más probable que estas adquieran control en situaciones aversivas, esto está probablemente relacionado con los sistemas de conducta que se activan en los dos casos, la activación del sistema de alimentación puede involucrar una sensibilidad incrementada a los estímulos visuales. En contraste

los procedimientos de evitación de la descarga activan el sistema de conducta defensiva. Responder a claves auditivas puede ser particularmente adaptativo para evitar el peligro.

Tipo de respuesta instrumental

Otro factor que puede determinar que rasgos de un estímulo compuesto obtendrán control sobre la conducta es la naturaleza de la respuesta requerida por el reforzamiento.

Los resultados indican que las respuestas que se diferencian por la localización es más probable que lleguen a estar bajo el control de la característica espacial de las claves auditivas. Por el contrario, las respuestas que se diferencian por la naturaleza (hacer/no hacer) es más probable que lleguen a estar bajo el control de la naturaleza de las claves auditivas, Este fenómeno se denomina efecto de la naturaleza-localización. Este efecto es una forma de asociación selectiva.

Elementos del estímulo frente a claves configuracionales en los estímulos compuestos.

En el análisis anterior sobre el control de la conducta por varios elementos del estímulo, se asumió que los organismos tratan a estos elementos del estímulo como rasgos distintivos y separados del ambiente. Esto se denomina aproximación elemental del estímulo. Por tanto, en el efecto de naturaleza-localización, la naturaleza y la localización de un estímulo auditivo se consideran características separables de las claves auditivas. Se suponía que una característica particular del estímulo (la naturaleza del sonido) se percibía de la misma manera independientemente del estatus de la otra característica (la localización del sonido). Una alternativa teórica importante presuma que los organismos tratan los estímulos complejos como un todo integral que no se divide en partes o elementos. Esto se denomina aproximación de la clave configuracional.

De acuerdo con la aproximación de la clave configuracional, los individuos responden a un estímulo compuesto en función de la configuración única de sus elementos. Se asume que los elementos no se tratan como entidades separadas. Pueden incluso no ser identificables cuando se presenta el estímulo compuesto, los elementos del estímulo son importantes no en cuanto a su individualidad sino en función de cómo contribuyen a la configuración total de la estimulación proporcionada por el compuesto.

El ensombrecimiento, según esta teoría, refleja diferentes grados de decremento de la generalización desde la fase de entrenamiento a la de prueba para los grupos de ensombrecimiento y de control (Pearce, 1987): No hay decremento de la generalización para el grupo de control cuando se prueba el estímulo débil a porque es el mismo estímulo que recibieron durante el condicionamiento. Por el contrario, se da un considerable decremento de la generalización cuando se prueba el estímulo a en el grupo de ensombrecimiento tras el condicionamiento con el compuesto ab. Para el grupo de ensombrecimiento, la respuesta se condiciona al compuesto ab, que es muy diferente de presentar solo a durante la generalización, este mayor decremento de la generalización es la causa del efecto de ensombrecimiento.

En ciertas condiciones, los organismos claramente responden a los estímulos compuestos principalmente en términos de la configuración de los elementos que forman el compuesto.

Esta teoría es incompatible con varios ejemplos de asociaciones selectivas que se han descrito con anterioridad, no explica por qué el control por el estímulo está en función del tipo de reforzamiento utilizado o del tipo de respuesta requerida. La conclusión más prudente es que los organismos responden a los compuestos estímulos tanto a partir de los elementos del estímulo que forman el compuesto como en función de configuraciones estímulos únicas creadas por los elementos del estímulo. En ciertas circunstancias predomina el control elemental, mientras que en otras condiciones predomina el control de las características configuracionales de los compuestos estímulos.

La estructura de una teoría unificada de este tipo ha sido descrita recientemente por Wagner y Brandon (2001), estímulos como el sonido de un tono contienen rasgos distintivos (tono, intensidad, localización). Cuando un estímulo se combina con otro se crean nuevos elementos estimulares configuracionales que son únicos para esta nueva combinación estimular. Además, algunos de los rasgos individuales de los estímulos originales se pierden en la combinación. Esto sesga el control por el estímulo a favor de los elementos configuracionales y produce resultados congruentes con la aproximación de la clave configuracional.

Factores de aprendizaje en el control por el estímulo.

Los factores del estímulo y la respuesta son los puntos de arranque del control por el estímulo. El que ciertos estímulos lleguen a controlar la conducta a menudo depende de lo que el organismo ha aprendido acerca de esos estímulos.

La sugerencia de que la experiencia con los estímulos puede determinar hasta qué punto estos llegan a controlar la conducta tuvo su origen en los esfuerzos por explicar el fenómeno de la generalización de estímulos. Pavlov sugirió que la generalización del estímulo se da porque el aprendizaje sobre el EC llega a transferirse a otros estímulos en función de la semejanza física de esos estímulos de prueba con el EC original.

Lashley y Wade (1946) adoptaron una postura contraria a la de Pavlov. Rechazaron la idea de que la generalización del estímulo reflejase la transferencia del aprendizaje y argumentaron que reflejaba la ausencia de aprendizaje. En particular propusieron que la generalización del estímulo ocurre si los organismos no han aprendido a distinguir las diferencias entre los estímulos. Defendían que los animales tenían que aprender a tratar los estímulos como diferentes uno de otro. Consideraban la forma del gradiente de generalización del estímulo como determinada principalmente por las experiencias previas de aprendizaje del organismo más que por las propiedades físicas de los estímulos.

Entrenamiento en discriminación de estímulos

Numerosos estudios han demostrado que el control por el estímulo puede alterarse de forma notable por las experiencias de aprendizaje. En un procedimiento de discriminación de estímulos los participantes se exponen al menos a dos estímulos diferentes, pero el reforzamiento por realizar la respuesta instrumental está disponible solo en presencia de uno de los colores. Los procedimientos de discriminación de estímulos establecen un control por los estímulos que señalan cuando esta o no disponible el reforzamiento. Cuando E+ y E- han adquirido control sobre la conducta del organismo, se denominan estímulos discriminativos. El E+ es un estímulo discriminativo para la realización de la respuesta instrumental, y el E- es un estímulo discriminativo para la supresión de la respuesta.

También pueden establecerse discriminaciones de estímulos utilizando procedimientos de condicionamiento clásico.

Los procedimientos instrumentales de discriminación de estímulos se diferencian de los procedimientos de condicionamiento clásico solo en que el reforzador se presenta de forma contingente a la respuesta durante el E+.

En un programa múltiple de reforzamiento funcionan diferentes programas de reforzamiento en presencia de diferentes estímulos.

Entrenamiento de equivalencia de estímulos

De la misma forma que el entrenamiento en discriminación potencia la respuesta diferencial, el entrenamiento en equivalencia potencia la respuesta generalizada o equivalencia de estímulos.

Se dispone de varias aproximaciones para promover la generalización en lugar de la discriminación, 1º (Herrnstein, Loveland y Cable 1976, la estrategia básica de entrenamiento es reforzar la misma respuesta en presencia de varias imágenes que contiene agua, una vez que aprenden la discriminación agua/no agua, su conducta se generaliza a nuevas fotografías.

Los investigadores también han explorado la posibilidad de que la equivalencia funcional entre dos estímulos diferentes podría establecerse enlazando cada una de las distintas claves con un tercer estímulo común. Ej. Honey y Hall (1989) un grupo ruido y click con comida, grupo control ruido y click, solo el click con comida después ambos reciben ruido con descarga-miedo al ruido. Los investigadores estaban interesados en saber si este miedo condicionado se generalizaría al click, se dio significativamente más generalización en los animales entrenados en equivalencia que en el grupo de control.

El emparejamiento de estímulos diferentes con la misma consecuencia crea equivalencia funcional entre esos estímulos, con la consecuencia de que una respuesta condicionada a uno de ellos se generalizara a los otros. Una definición más formal de clase de equivalencia ha sido propuesta por Siedman y colaboradores. Se dice que existe una clase de equivalencia si sus miembros poseen propiedades matemáticas 1 reflexividad o igualdad, 2 simetrías 3 transitividad. La reflexividad o igualdad se refiere a la relación $A=A$: la simetría existe si una relación es bidireccional, la transitividad se refiere a la integración de dos relaciones en una tercera.

APRENDIZAJE.

Aspectos metodológicos del estudio del aprendizaje

La investigación sobre los procesos de aprendizaje se caracteriza por dos rasgos metodológicos principales:

- Consecuencia directa de la definición de aprendizaje y requiere el uso del método de investigación experimentales, en lugar de métodos observacionales. Los fenómenos del aprendizaje no pueden investigarse sin la metodología experimental.
- La confianza en una perspectiva del proceso general es más una cuestión de preferencia que de necesidad.

El aprendizaje como ciencia experimental

Los estudios del aprendizaje hacen hincapié en identificar los factores causales responsables de los cambios persistentes en la conducta que resulta de la experiencia previa.

De los cuatro tipos de causas, los investigadores han centrado su atención en las causas eficientes, materiales y formales. Independientemente del tipo de causa se usa el método experimental. Las causas no pueden observarse directamente, tan solo pueden ser inferidas a partir de los resultados de las manipulaciones experimentales. Para identificar una causa se requiere hacer una prueba en ausencia de dicha causa, entonces podemos comparar los resultados obtenidos en presencia y en ausencia de la presunta causa: Concluir que un evento causa otro requiere tales comparaciones.

El aprendizaje solo puede estudiarse mediante técnicas experimentales y tiene básicamente lugar en el laboratorio.

La perspectiva de proceso general en el estudio del aprendizaje

Es el segundo rasgo metodológico en los estudios de aprendizaje, es una perspectiva basada en procesos generales. Es más, una cuestión de preferencia que de necesidad.

Los fenómenos estudiados son el resultado de procesos más elementales, asumiendo que los procesos elementales operan de forma similar independientemente de donde se encuentren. Por tanto, se asume que la generalidad emerge a nivel de los procesos básicos o elementales.

Los investigadores del condicionamiento y el aprendizaje se han adherido a la perspectiva de proceso general. Se han centrado en los aspectos comunes de los diversos tipos de aprendizaje y han asumido que los fenómenos de aprendizaje son producto de procesos elementales que operan de forma similar en diversas situaciones de aprendizaje. Estas aproximaciones dirigieron el trabajo de Pavlov sobre la neurología funcional y el condicionamiento.

El supuesto según el cual las leyes universales de la asociación son las responsables de los fenómenos de aprendizaje no excluye que los animales puedan aprender sobre multitud de estímulos, respuestas o que cada especie tenga un ritmo de aprendizaje diferente. Se asume que la generalidad se sitúa en los principios o procesos de aprendizaje y no en el contenido o la velocidad del mismo. (Idea expresada por Edward Thorndike, uno de los primeros psicólogos norteamericanos que estudiaron el aprendizaje).

Implicaciones metodológicas de la perspectiva de proceso general

Asumiendo que existen principios universales de aprendizaje, debemos ser capaces de descubrir esos principios en cualquier situación en la que el aprendizaje tenga lugar. Esto se puede descubrir estudiando cualquier especie o sistema de respuesta que muestre aprendizaje. Los investigadores han confluído hacia unos paradigmas experimentales estandarizados o convencionales. Ejemplo (Una paloma en la caja de Skinner).

Demostración de la generalidad de los fenómenos de aprendizaje

La perspectiva de proceso general ha dominado los estudios del aprendizaje animal durante todo el siglo XX. La perspectiva de proceso general no prueba la generalidad de los procesos de aprendizaje. Se debe probar realizando estudios en distintas especies y situaciones. La mayor parte se ha realizado con palomas, ratas y en menor medida con conejos. Se han encontrado formas similares de aprendizaje en peces, hamsters, gatos, perros, seres humanos, delfines y leones de mar.

Algunos principios de aprendizaje observados en vertebrados se han demostrado en salamandras, moscas de fruta, abejas, moluscos terrestres, avispas y varios tipos de moluscos marinos.

CUNDUCTA INFANTIL.

Paradigma conductual en infantes.

El análisis de los antecedentes y de las consecuencias del comportamiento es una característica esencial de los enfoques conductuales, que prestan especial atención al impacto del ambiente en la comprensión y solución de las dificultades de aprendizaje y comportamiento infantiles. En los paradigmas conductuales, las técnicas de evaluación e intervención están estrechamente relacionadas, por lo que a menudo se llevan a cabo simultáneamente. Los comportamientos se convierten en objeto de análisis y las intervenciones posteriores se desarrollan para tratar las áreas problemáticas.

La exposición al plomo reduce la capacidad de atención y aumenta la distracción y la desinhibición, además de afectar a las habilidades para el aprendizaje y el rendimiento académico. Es conveniente combinar evaluaciones neuropsicológicas y conductuales que ayuden a desarrollar las intervenciones más apropiadas.

Los niños que están en situación de riesgo de sufrir traumatismos cerebrales proceden a menudo de hogares desestructurados, tienen un diagnóstico previo de TDAH y no están bien supervisados.

Paradigmas psicosociales y cognitivos

La relación entre el funcionamiento cognitivo, las características psicosociales y los problemas neuropsicológicos en los trastornos infantiles es de naturaleza multidireccional o transaccional. Los síntomas del TDAH relacionados con la función cerebral (falta de atención, actividad excesiva, control deficiente de los impulsos y desinhibición del comportamiento) dan lugar a dificultades sociales. Los niños con TDAH experimentan con frecuencia problemas de aprendizaje y ansiedad.

Los estimulantes son el tratamiento más frecuente del TDAH. Estos medicamentos modifican la actividad neuroquímica del cerebro y tienen un efecto positivo en el funcionamiento cognitivo y social de la mayoría de los niños con TDAH. A estos niños

se los suele describir como desobedientes, rebeldes, rígidos, dominantes, irritables y molestos en situaciones sociales. Por otra parte, el rechazo de los compañeros es habitual en casos de TDAH, sobre todo cuando se producen agresiones.

El TDAH puede producir aislamiento social persistente; esto ocurre en adultos, después de que los síntomas principales de hiperactividad hubieran desaparecido.

Los niños y adolescentes con TDAH también presentan alteraciones cognitivas asociadas de carácter severo y crónico. Las alteraciones neuroquímicas y neuropsicológicas básicas interactúan con factores sociales, psicológicos y comportamentales dando lugar a problemas significativos de adaptación a niños con TDAH.

Datos neurofisiológicos y neuroanatómicos relacionados con los problemas psicosociales y cognitivos presentes en casos de TDAH:

1. Falta de activación o hipoactivación en el sistema reticular activador ascendente (SRA), región subcortical que activa la corteza cerebral.
2. Diferencias anatómicas sutiles en el núcleo caudado derecho (cerca de los ventrículos laterales) y en los lóbulos frontales.
3. Rodilla y/o esplenio del cuerpo calloso de menor tamaño.

La administración de metilfenidato activa los lóbulos frontales. Una vez activados, los lóbulos frontales van a modular regiones cerebrales corticales y subcorticales que tienen que ver con el control de la actividad motora y con la tendencia a la distracción.

Barkley (1994) ha argumentado que el TDAH no es un trastorno de la atención, sino más bien de la regulación, por lo que síntomas específicos como la falta de inhibición de la respuesta y la autorregulación escasa, serían probablemente el resultado de la alteración de las funciones ejecutivas mediadas por la corteza frontal. Esta teoría se apoya en estudios de neuroimagen estructural que han encontrado cambios en la región anterior del cíngulo -estructura situada en los lóbulos frontales que desempeña un papel importante en la dirección de la atención y el repaso de errores- cuando

existe un historial de medicación. Los niños con trastornos de aprendizaje (TA) presentan limitaciones psicosociales y cognitivas.

Concepciones sobre la adquisición del conocimiento.

Empirismo e innatismo

La posición empirista ha sido influyente en la psicología para explicar la formación del conocimiento.

El conductismo es una de las formas más extremas de traducción del empirismo. Las limitaciones del conductismo son evidentes, es una teoría que coincide con el sentido común, y ha contribuido la pervivencia del empirismo.

La idea de la adquisición de conocimientos es que aprendemos de nuestro entorno de nuestra sociedad. Todos somos consumidores de conocimientos y sólo unos pocos fabricarían esos conocimientos.

El empirismo es una posición filosófica que explica la formación del conocimiento de manera explícita a finales del XVIII (Locke, Berkeley y Hume). Según esta doctrina cuando nacemos nuestra mente es como una pizarra en blanco (tabula rasa) sobre la que se va escribiendo el resultado de nuestras experiencias y de lo que nos transmiten los otros.

A principios del siglo XX apareció el conductismo, que es una de las traducciones del empirismo en términos psicológicos. Esta teoría es demasiado simplista y deja sin explicar el porqué no se transmite de forma eficaz, cómo se interiorizan los conocimientos...

Los filósofos racionalistas (Descartes, Spinoza y Leibniz) señalaron que la propia capacidad de aprender no puede ser el resultado de nuestra experiencia.

El innatismo afirma que nuestra mente tiene conocimientos innatos sin los cuales sería imposible conocer. La filosofía crítica de Kant intento sintetizar las dos posturas, mostrando que la mente precisa de categorías que sirven para organizar la

experiencia, aunque ésta resulte igualmente imprescindible. A partir de esto son innatas la noción objeto, tiempo, causalidad, número...

La Gestalt propuso que disponemos de formas innatas para organizar nuestra percepción. También Noam Chomsky propuso la existencia de un dispositivo innato para la adquisición del lenguaje.

El constructivismo

Si queremos explicar cómo se forman los conocimientos tenemos que examinar las transformaciones que tienen lugar en el interior del sujeto cuando éste forma un conocimiento o una conducta nuevos. La experiencia es importante pero es indispensable explicar como la interpreta y modifica sus conocimientos el sujeto.

Jean Piaget apoyado en Kant propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción continua entre el sujeto y la realidad que le rodea. Al actuar sobre la realidad va construyendo propiedades de ésta, al mismo tiempo que construye su propia mente.

Cómo se construye el conocimiento en infantes.

Cuando un niño nace dispone de sus reflejos como capacidad de acción sobre la realidad. Jean Piaget sostuvo que el sujeto hereda también una forma de funcionamiento que comparte con otros organismos vivos: la capacidad de adaptarse al medio organizando así sus conductas y conocimientos. Piaget admite que el sujeto tiene capacidades innatas, pero pone en duda que estas incluyan conocimientos innatos acerca de cómo es la realidad. Por ejemplo, nuestra visión solo nos permite ver determinadas longitudes de onda.

A partir de sus capacidades reflejas el niño va interactuando con la realidad. Actuando sobre los objetos va descubriendo propiedades de éstos que se le manifiestan a través de la resistencia que ofrece a su acción. De esta forma establece propiedades de los objetos y construye las características del mundo. Va formando esquemas que le

permiten actuar sobre la realidad de forma más compleja y su conducta va enriqueciéndose.

En la concepción de Piaget lo que el sujeto puede conocer de la realidad en un cierto momento es fruto del proceso de adaptación intelectual que está determinado por sus conocimientos anteriores y sus instrumentos cognitivos. Al actuar sobre la realidad la incorpora, la asimila, y la modifica. Al mismo tiempo se modifica él mismo, se acomoda, pues aumenta su conocimiento y las anticipaciones que puede hacer.

La asimilación es el proceso complementario a la acomodación, mediante el cual el sujeto transforma la realidad para poder incorporarla a sus esquemas.

La acomodación es el proceso mediante el cual el sujeto modifica sus esquemas para poder incorporar nuevos objetos y conocimientos a su estructura cognoscitiva. Según el constructivismo, el sujeto tiene que construir tanto sus conocimientos y sus ideas sobre el mundo, como sus propios instrumentos de conocer. A lo largo de su desarrollo va pasando por una serie de estadios que, en definitiva, son distintas formas de interaccionar con la realidad.

2 METODOLOGÍA

En esta parte se analiza los ítems: Tipo y métodos de investigación, técnicas para recopilar información, presentación de la información. Teniendo en cuenta que se investigara en un entorno infantil, dentro de un espacio académico (Colegio primaria).

2.1 Tipo de investigación

El presente proceso investigativo propuesto, se caracteriza por ser una investigación aplicada de campo, con base en análisis conductual de los infantes y su percepción de aprendizaje cognitivo, cuya información será Cualitativa y al mismo tiempo descriptiva, explicativa y prospectiva, porque, describirá una serie de hechos e incógnitas conductuales, para lograr alcanzar cada uno de los objetivos específicos y así mismo, los hechos u observaciones serán analizados para encontrar indicios y características recíprocas que fundamenten a la apropiación historia de Bogotá con una estimulación cognitiva.

Finalmente, esta investigación tiende a proponer una forma alternativa de aprendizaje dentro de un espacio académico de primaria, usando como eje articulador la apropiación cultural e histórica de la ciudad de Bogotá, además, de la identidad de la misma. Factores como plan lector y el desarrollo de actitudes cognitivas incitaran este proceso de adecuación de la investigación, dando como resultado una intervención interpretativa desde el ámbito del diseño gráfico usando la metodología del Design Thinking que organizara y facilitara este fin.

2.2 Métodos de investigación

De acuerdo con los objetivos planteados, se prevé que serán utilizados los métodos básicos: inductivo, deductivo, analogico y sintético indistintamente, ajustándose a la necesidad que cada ítem del modelo Design Thinking requiera o se disponga de información, para utilizar el método que sea conveniente.

El método inductivo en esta investigación permitirá, desde las entrevistas y análisis de actitud con los infantes, lograr generalizar comportamientos o aptitudes entre los estudiantes y su manera de aprendizaje cognitivo. La Metodología Katz y Katz fue creada por Gregorio Katz, Guillermina Katz y Guillermina Rivero Rangel. Los infantes adquieren los procesos lógicos, lectura y escritura a través de esta metodología Katz y Katz, la cual, tiene por objetivo principal fomentar el desarrollo y la adquisición de las herramientas y habilidades necesarias para el aprendizaje significativo y cognitivo de cada uno de estos procesos, de forma natural, grata, creativa y divertida; tomando al niño como agente activo de las actividades y haciéndolos conscientes de sus propias capacidades, logros, habilidades y aprendizajes.

En cuanto a la reinterpretación de la información y evidenciarla, se implementará la herramienta metodológica; Design Thinking, se usara para observar los retos, detectar necesidades y, finalmente, solucionarlas con sus cinco pasos etapas que se usaran de forma recíproca entre ellas.

2.3 Técnicas para recopilación de información

Inicialmente se acude a las técnicas que permitan formar una idea sólida del estudio de la investigación que se está planteando, de allí la necesidad de utilizar la técnica de: Revisión bibliográfica, análisis de documentos históricos y análisis de archivos tanto de pedagogía como conductuales; luego se recurrirá a técnicas directas como: entrevistas directas a especialistas en el campo de la pedagogía y en el Design Thinking, que proporcionen experiencias para facilitar la reinterpretación de la información y de la historia Bogotana, además de indagar en proyectos con el mismo interés para contrastar la investigación, especificar el grado académico de primaria será de gran aporte para sectorizar al nicho particular y hacer un estimado de personas, las cuales dentro de un espacio que permita el libre desarrollo de sus personalidades, evidenciaran actitudes repetitivas que serán las que tendrán prioridad en la investigación.

Recursos de recopilación de información, instrumento de investigación material para evidenciar estimulación.

Durante la investigación se evidencia el proceso por medio del diario de campo que se hará de forma científica o de investigación mixta, donde se incluye el registro minucioso de las observaciones, las reflexiones personales y eventualmente también indicaciones sobre el estado de ánimo, anotaciones sobre problemas particulares y otros. Adicional al ser científico se registran las observaciones y sus datos concretos.

Para el óptimo desarrollo cooperativo del proyecto y del estudiantado ejecutor del mismo se usa como herramienta narrativa y de recolección el diario de campo, además de entrevista con implicados a posible estimulación.

Algunos términos que argumentan la relevancia del uso del diario de campo es la metacognición. Como expresa Rosa María Morales, en el artículo “Una mediación pedagógica

en educación superior en salud. El diario de campo” de la Revista Iberoamericana de Educación, de la Universidad de Antioquia, Colombia (2008).

El Diario de Campo, tal como lo define Fernández (2001, p. 45) es el “...conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión”. Son fundamentalmente cuatro los procesos formativos de índole profesional que se concretan en el diario de campo: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico.

La metacognición es una competencia que se encuentra amplia y profundamente desarrollada en los diarios de campo en tres escenarios fundamentales, el de la planificación, el de la evaluación y el de la regulación.

La planificación parte de conocimiento, del conocer y del conocerse. El planificar la estrategia para el logro de un objetivo es una competencia profesional básica para un desempeño exitoso, y mediante el diario el estudiante demuestra su capacidad para discriminar entre medios y fines, entre tareas, actividades y metas, en otras palabras, para identificar los diferentes niveles de la planificación aplicados, en este caso, al aprendizaje. Diagnóstico y determinación de prioridades hacen parte de las etapas de la planificación y el estudiante se apropia de ellas.

La evaluación, como ámbito de la metacognición, le permite al estudiante saber qué sabe, qué no sabe, porqué no lo sabe, y qué puede poner de su parte para alcanzar el aprendizaje esperado. Este discernimiento puede ser tan profundo que con él identifica las condiciones de su personalidad o carácter, que inciden en el aprendizaje, para favorecerlo o desfavorecerlo; las condiciones o características del objeto de conocimiento que le son fáciles de aprehender y aquellas que le son difíciles de asimilar, así como los mecanismos o estrategias para superar las barreras y lograr la meta de aprender los conocimientos, las actitudes y las destrezas profesionales, tan necesarias y deseadas. El estudiante sabe evaluarse; sabe colocar sobre

sí mismo el patrón de comparación y reconocer el camino que ha recorrido y el que le falta por recorrer.

La regulación le implica al estudiante ponerse tiempos para lograr sus objetivos, fijarles un orden, regular o controlar la velocidad en alcanzarlos y establecer una secuencia. Es fácilmente detectable en algunos diarios de campo bien trabajados, que mediante la identificación de sus falencias el estudiante es capaz de priorizar sus actividades para lograr las metas y fijar sus propios compromisos.

El estudiante detecta y controla su propio ritmo de aprendizaje tomando en consideración las condiciones externas e internas que lo determinan. Así pues, la metacognición es quizás el proceso de pensamiento más importante que provoca la acción reflexiva del estudiante y, no siendo una reflexión solipsista, se da socialmente en forma dialogal aunque individual, en forma de procesamiento mental. Vale la pena señalar que las dos partes que conciernen al diario de campo, tanto la objetiva como la subjetiva, tienen funciones diferenciales pero igualmente valiosas.

La relacionada con la metacognición es la parte subjetiva del diario, aquella que se refiere al efecto de la parte objetiva, pues lleva al estudiante a verse como objeto del proceso de aprendizaje; lo conduce a planificar su aprendizaje, a evaluar qué sabe, cuánto sabe, cómo logró saberlo y qué no sabe aún, además de llevarlo a establecer los mecanismos para lograr esos aprendizajes faltantes, a reconocer sus ritmos y condicionantes, a visualizar sus cambios y a identificar sus retos, es pues la metacognición una valiosa estrategia de aprendizaje propiciadora y reiteradamente estimulada por el diario de campo, muy característica de un aprendizaje estratégico.

Según Gargallo (2000, p. 168) el aprendiz estratégico es aquel que ha aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje, por ello sabe cómo aprende, descubre sus posibilidades y limitaciones, así puede controlar y regular sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos y al contexto para optimizar el rendimiento. Es capaz de buscar artilugios para memorizar, conceptualizar y planificar su tiempo además de evaluar el propio desempeño, y si una estrategia no funciona, cambiarla para lograr su propósito. Asimismo, este tipo de estudiante es capaz de motivarse para el trabajo duro,

sentirse competente y valorarse por lo que es, y de generalizar y transferir sus conocimientos y habilidades, evitando que queden exclusivamente vinculados a las situaciones de aula donde fueron aprendidos, utilizándolos para abordar tareas diversas para enfrentarse con éxito a la vida.

Resumiendo, uno de los aspectos y procesos de mayor significancia pedagógica en la realización del diario de campo, es quizás el de los procesos de reflexión continua, y como lo plantea Kemmis (1999) la reflexión está orientada a la acción, es social y es política, su producto es la praxis (acción informada y comprometida) la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social. La reflexión no es un proceso psicológico puramente interior, sino que está orientado a la acción; es más, cuando nos paramos a reflexionar lo hacemos para evaluar algo que ha sucedido, para prepararnos para la acción, o para las dos cosas. Miramos al interior de nuestros pensamientos y de nuestros procesos de pensamiento, por lo tanto, la reflexión es meta-pensamiento (pensamiento sobre el pensamiento) y llegamos a tener conciencia de nosotros mismos como agentes de la historia, conciencia del influjo de nuestra actuación en la sucesión de hechos, para nosotros, y a menudo, para los demás también.

La competencia escritural

Hay diferencias claras entre diarios de campo llevados por estudiantes con acompañamiento escritural por parte del profesorado, respecto a los que no lo tienen.

El diario de campo es una mediación, exige y permite una escritura de doble vía, estudiantedocente-estudiante-docente... siendo éste el que da cuenta explícita del grado de ajuste a la técnica por parte del primero, dejando claras anotaciones en tanto forma y contenido, siendo por ello conveniente incluso el que aparezcan tachones, enmendaduras, versiones preliminares y las correspondientes versiones corregidas. Con la escritura alternada estudiante-docente se propicia el mejoramiento de los textos y la reafirmación, concreción o corrección de aprendizajes, en una dinámica, no necesariamente explícita del proceso escritural incluyendo sus etapas: pre-escritura, escritura y post-escritura.

De gran importancia es para el estudiante aprender la técnica escritural, reflexionar sobre ella, repensarse frente a ella y re-formarse en función de ella. Da cuenta de dicha trascendencia,

la continuidad de reflexiones retrospectivas y prospectivas que evidencian las reconfiguraciones que fluyen en su interior.

En cuando a géneros escriturales, baste señalar que antes de la ejecución del Diario de Campo deben acordarse los puntos básicos para su desarrollo, y uno de ellos puede involucrar las maneras de escribir. Entre las más usadas, por las potencialidades que arrojan en el desempeño de un profesional, están la narración y la descripción.

La parte objetiva, justamente por serlo, por referencia a lo realizado, vivido o compartido en los escenarios educativos, con los actores educativos (docentes, estudiantes, personal de los sitios de práctica, entre otros) y las motivaciones inherentes al objeto de conocimiento para el que se realiza el diario, presupone un paulatino adiestramiento al contar lo que se desarrolla en la diversidad y multiplicidad de ocasiones que los momentos de enseñanza y los de aprendizaje concitan. En cuanto a los estilos escriturales, los más frecuentes son el coordinado y el subordinado, aunque dentro de éste último es común encontrar problemas de construcción o redacción de párrafos. La parte subjetiva del diario, es decir, la referida a las reflexiones, permite que el estudiante vaya acercándose y refiriendo la argumentación; vaya articulando elementos que sustenten su postura frente a lo que aprende, vaya organizando sus pensamientos, desvirtuando sus prejuicios, revisando sus preconceptos, en suma, poniendo por escrito sus razones para decir lo que dice, pensar lo que piensa, sentir lo que siente y escribir lo que escribe, en suma, se apropie del género argumentativo.

Si el docente aprovecha la escritura no sólo en cuanto a contenido sino en tanto forma, aunque el estilo subordinado tiene cierto grado de dificultad, hay quienes logran perfeccionarlo a partir de ejercicios y correcciones repetidas, pues la competencia escritural se fortalece; es así como el diario de campo se constituye en una mediación para lograrlo, por su propia naturaleza, la de servir de mesa de escritura. Cuando no hay seguimiento docente de tipo escritural en el diario del estudiante, el proceso de escribir, en tanto proceso, no se da, no hay evolución puesto que no hay correcciones, y por ende, tampoco se logran niveles superiores de perfeccionamiento en cuanto a géneros y estilos escriturales.

Es factible que cuando no se da acompañamiento docente por escrito en el diario de campo, se puede dar por parte del estudiante una excesiva espontaneidad, propia de quien tiene la

certeza de no ser revisado o controlado en esta tarea, aspecto que puede ser bastante positivo en algunos momentos para diagnosticar dicha competencia, pero a la vez muy negativo por el riesgo de perpetuar unas maneras incorrectas e incompletas de escribir.

Por otra parte y teniendo en cuenta que uno de los lineamientos para desarrollar el Diario de Campo es su evaluación final, es posible lograr que cada estudiante lo evalúe como objeto-evidencia de aprendizajes y, lo que es más importante, razón de la mediación, principalmente cuando se ha recibido retroalimentación docente de manera frecuente, como proceso escritural y la escritura como técnica, para muchos estudiantes, es su gran descubrimiento a partir del diario de campo y el desafío consiste en practicar paso a paso sus etapas para lograr la competencia deseada.

Así pues, los estilos escriturales se convierten en otro aprendizaje bien valorado en los diarios; incluso el descubrirse como exponente de alguno provoca en el estudiante, más allá de la emoción, asumir un nuevo elemento de identidad. “Soy de estilo yuxtapuesto”, “Creo que mi estilo es subordinado” “¿Seré coordinado sólo en lo escritural?” En resumen, la escritura misma toma un papel protagónico en su desempeño social y profesional. Asumiendo la importancia de esta competencia, vale la pena retomar la afirmación de Teberosky (2000) en el sentido de que la escritura no es objeto de ninguna disciplina científica en particular, pero es esencial en muchas disciplinas.

La escritura es entonces el resultado de los procesos cognitivos del escritor –estudiante–, afectados a su vez por el influjo de variables moduladoras internas y externas, procesos que se dan, tanto en las planificaciones y objetivos del escritor, como en las operaciones de pensamiento que tienen lugar mientras escribe; Henao (2004) coincide con Teberosky (2000) en que el proceso de apropiación de la escritura afecta igualmente los procesos de construcción del conocimiento.

El diario de campo por su propia dinámica obliga a la escritura y ésta a la lectura cuidadosa para su perfeccionamiento, por ello coincidimos con David Olson (1998) cuando afirma que la importancia de la escritura proviene, no tanto porque sirva como dispositivo mnemónico, sino más bien por su función epistemológica, pues ayuda a recordar lo pensado y también invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente. En la Cocina de la Escritura, Cassany

(1998) toma la metáfora del cocinero para aplicar las estrategias de buscar, ordenar y desarrollar ideas, para escribir, con la convicción de que los escritores no nacen sino que se hacen, como un chef en la cocina: limpiamos la vianda de las ideas y la sazonomos con un poco de pimienta retórica, sofreímos las frases y las adornamos con tipografía variada. Respecto a corregir la escritura por parte del profesor, para Björk y Blomstrand (2000) el profesor desempeña un papel esencial al aportar su apoyo activo y constructivo durante el proceso de escritura, su rol es de un atento observador de los procesos de aprendizaje en la escritura de sus alumnos, buscando la mejor manera de conducirlos a que conviertan sus intenciones en realidades.

Al hilo de Graves (1991) y Calkins (1993) el maestro tiene que desempeñarse como un “artista de la enseñanza” y su arte se desarrolla en lo concerniente al contenido, al diseño, al proceso, a la evaluación y a la versión final del escrito del alumno y en todos los momentos pone a prueba la producción de los estudiantes al comportarse frente a la información que se presenta como si fuera el público, pues resulta fácil entender y aceptar la premisa de que escribimos mejor si tenemos oportunidad de revisar y de que para revisar de manera eficaz probablemente sea de gran ayuda conocer la reacción de otras personas.

En relación con el mismo tema, Daniel Cassany (1993) afirma que no se trata sólo de corregir las producciones de los estudiantes, sino de ayudarles además a mejorar sus capacidades de expresión escrita. Para Emilia Ferreiro (1999) se trata de generar, incluso en los mismos estudiantes, una actitud de “revisor” para ver el propio texto con ojos de lector, no de productor, esto es, para adoptar la actitud de un lector externo, al hacer la post escritura, y tanto el profesor como el alumno pueden revisarlo desde muchos puntos de vista: el contenido, la forma, la expresión, la puntuación y la ortografía, entre otros. Concretando, para el logro de la competencia escritural en el nivel superior, pensamos que se requiere hacer caer en cuenta al estudiante sobre la imposibilidad de escribir un buen texto al primer intento, aún tratándose de un adulto entrenado; hay que habituarlo a considerar como una necesidad, la tarea de revisar, pulir, perfeccionar su texto como un proceso natural, en un trabajo de pulimiento que ha de hacerse sólo por el “tanteo experimental” en el que el aprendiz es el protagonista central, tal y como lo plantea Freinet (1979).

El sentido crítico

Una competencia fundamental en cualquier profesional, y en este caso en el área de la salud, es su sentido crítico, el cual puede formar o fortalecer en el transcurso de sus estudios superiores.

El diario de campo permite identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico a cada alumno y le posibilita en áreas de la formación, crear mecanismos o incluir estrategias que favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas, incluso públicas, coherentes con el profesionalismo y la ética. El sentido crítico se encuentra referido, fundamentalmente, al perfil profesional y ocupacional de la formación recibida por el estudiante, a la actuación y presencia de pares y usuarios, y a la propia formación personal, en otras palabras, el sentido crítico de los estudiantes aparece dirigido de manera clara y contundente hacia personas, hacia sí mismo y hacia los pares, respecto a la formación académica y personal recibida, tomando en consideración dentro de ésta, el trato y relación con los usuarios o pacientes. Respecto al proceso formativo, no solo en lo académico sino en lo personal, también se evidencia en el estudiante el desarrollo del llamado “sentido crítico”, y el diario resulta ser propiciador y potenciador. Tomar conciencia de las condiciones particulares y asumir una postura de aceptación y búsqueda de superación de las limitaciones, los prejuicios y los pre-juicios, entre otros, es un avance formativo, difícilmente evidenciable en otro tipo de fuentes o estrategias de información para la evaluación del estudiante, diferentes al diario de campo.

Es frecuente encontrar que el estudiante esboza un sentido crítico respecto al perfil profesional enfocado hacia los usuarios, su contraste con el perfil ocupacional, en lo concerniente a la atención de los pacientes y el servicio al cliente, usuario o paciente, siendo la defensa de sus derechos y el mejoramiento de sus condiciones, el estandarte para la prestación de servicios de salud y para el desempeño profesional.

El sentido crítico parte pues, de un razonamiento que involucra consideraciones de implicaciones éticas y morales; según Redick (1995) las decisiones están basadas en juicios éticos y morales, en este caso los estudiantes miran las implicaciones de sus acciones, cambian de focalizar su decisión pasando de ser ellos el centro de la sociedad a verse como

parte de ella. El diario de campo posibilita, de manera muy marcada, la apertura del estudiante en momentos de choque cognitivo y ético.

Los cuestionamientos de los estudiantes al perfil ocupacional parten, en muchas oportunidades de observar y analizar el desempeño de los profesionales de su área, hasta el punto de denunciarlo por considerarlo contrario al ideal, irresponsable o poco ético. Las incoherencias entre lo realizado o el servicio prestado en la práctica clínica y aquel de referencia, aprendido en la teoría, desde los microcurrículos previos, son uno de los puntos centrales de los planteamientos con mayor sentido crítico de los estudiantes en esta área.

2.4 Metodología Design Thinking

Concepto

Design Thinking o Pensamiento de Diseño es una metodología para generar ideas innovadoras que conecten de mejor forma con las necesidades de los consumidores. Debe ser entendido como una estrategia de innovación centrada en el usuario y no el cliente, comprender sus puntos de vista y dejar de lado los propios es la clave para abordar esta metodología, observar no con la mirada de un investigador convencional, sino con la mirada de un etnógrafo que además participa con el grupo al que investiga. Tim Brown define este pensamiento de diseño como “una metodología que impregna todo el espectro de actividades de innovación con un espíritu de diseño centrado en el ser humano”. (Sanabria, 2015). El método nombrado así por Tim Brown, CEO de la agencia de diseño IDEO se caracteriza justo porque es una disciplina que usa la sensibilidad y los métodos del diseñador para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible y con aquello que una estrategia viable de negocios puede convertir en valor para el cliente y en una oportunidad de mercado. (Villalobos, 2014). El Design Thinking brinda la oportunidad de trabajar de una manera abierta y colaborativa. Se conforma por equipos multidisciplinarios que

siguen un proceso, entendiendo a los consumidores en el contexto donde se encuentran, para comprender de mejor manera sus necesidades, creando al final soluciones inusitadas e innovadoras. (Vianna, Vianna, Adler, Lucena, & Russo, 26 2013). Es ante todo un enfoque de resolución de problemas desde la perspectiva de la creatividad y la utilización de métodos de trabajo no convencionales.

Antecedentes

Fue Herbert Simon en 1969 el primero en introducir el término “pensamiento de diseño” (design thinking) en su libro llamado La Ciencia de lo Artificial, obra en el cual se presenta el diseño como una actividad fundamental para la toma racional de decisiones, confiriendo al diseño el rango de disciplina científica. (Diez, 2015). Desde entonces el término se ha extendido sobre diferentes enfoques creativos de investigación e innovación. Posteriores autores profundizaron en el estudio sistemático y riguroso del diseño, prestando una mayor atención a los aspectos cognitivos que lo caracterizan. Para estos autores, diseñar es una forma específica de reflexionar, de pensar, que lleva a la resolución de un problema. Es en este punto cuando se empieza a hablar de design thinking. (Diez, 2015). Su desarrollo teórico se da en la Universidad de Stanford en San Francisco California EUA en la década de los setenta, su dimensión actual se genera en los años noventa de la mano de David Kelley fundador de la consultoría de diseño IDEO. Pero es en el 2008 cuando Tim Brown acuña oficialmente el término Design Thinking, consolidándose en el mundo empresarial como método de trabajo para innovar estratégicamente en el desarrollo de productos y servicios.

Proceso

Existen diversas propuestas para desarrollar la metodología del Design Thinking. La agencia IDEO ha creado, centrándose en el sector educativo el recurso Design Thinking for Educator (Romero, 2013).

Otra propuesta es la desarrollada por la Design School de la Universidad de Stanford. (Romero, 2013) Las fases que propone son:

1. Empatizar: comprender al otro. Se pretende descubrir las necesidades y los elementos que son más importantes para la persona para la que se diseña. Es muy importante llegar a comprender a la otra persona, ya sea a través de una mera observación o participando de forma activa.
2. Definir: el reto o el problema. Se busca clarificar y concretar el problema que se abordará de manera significativa y para diseñar soluciones viables. La definición del problema es fundamental para que el proceso de diseño tenga éxito.
3. Idear: posibles soluciones. Consiste en generar ideas, desde las más atrevidas a las más modestas, de modo que se generen soluciones innovadoras y eficaces.
4. Prototipar: modelos tangibles con las soluciones. Se diseña una solución y se lleva a cabo de manera tangible. No se trata de presentar la idea del proyecto de forma oral, sino con un artefacto, digital o físico dependiendo el tipo de propuesta que se formule. Prototipar ayuda a pensar como creadores y a comunicar con el cliente o usuario.
5. Evaluar: los prototipos. La evaluación no tiene como resultado una calificación sino un aprendizaje. Se trata de mostrar y confrontar con el usuario para aprender de él y generar un prototipo cada vez mejor.

Existen diversas versiones de los pasos a seguir en design thinking, aun así, el procedimiento es el mismo que trazan teóricos como Peter G. Rowe, Tim Brown, Roger Martin, Thomas Lockwood o Karen Christensen, que va de cinco a siete pasos. (Antúnez, 2014).

Funcionamiento

En el Design Thinking se ponen de manifiesto 5 características diferenciales: (Design Thinking).

Empatía: deben entenderse los problemas, necesidades y deseos de los usuarios.

Trabajo en equipo: se valora la capacidad de los miembros del equipo de aportar singularidad. **Generación de prototipos:** toda idea debe ser validada antes de asumirse como correcta. **Atmósfera Lúdica:** disfrutar de un ambiente lúdico durante el proceso garantiza libertad al potencial creativo.

Contenidos Visuales: que apoyan a la mente creativa y a la analítica, generando soluciones innovadoras y factibles.

Para iniciar el proceso es importante considerar lo siguiente: (Design Thinking).

Los Materiales: rotuladores, plumones, notas adhesivas, lápices de colores, cintas adhesivas, pegamentos, hojas de papel, etc. todos estos son importantes para promover la comunicación visual tan importante en esta metodología, ya que una imagen da pie a múltiples interpretaciones y por lo tanto a un sinfín de ideas.

El Equipo: es imprescindible trabajar en equipo y entre más diverso sea mejor será, porque se sumarán puntos de vista, conocimientos y experiencia.

El Espacio: es importante generar un ambiente distendido que de oportunidad a la inspiración; un sitio amplio, con buena iluminación, en torno a una mesa y con paredes libres para pegar información es de gran utilidad para la innovación.

La Actitud: una actitud positiva y optimista ayudará a vencer el miedo y logrará ver los errores como oportunidades.

Características

El design thinking es una mentalidad, que genera confianza en la capacidad creativa para transformar desafíos en oportunidades para el diseño. (Hernández, 2015). Está centrado en el ser humano Comienza desde la empatía profunda y la comprensión de las necesidades de las personas. Es colaborativo Varias mentes funcionan mejor que solo una para encontrar la mejor solución a un problema. Grupos multidisciplinarios generan una perspectiva más amplia.

Es optimista en esta metodología se cree que se puede lograr un cambio a pesar del tamaño del problema, la falta de tiempo o de un presupuesto reducido. Las limitaciones no son un problema. Es experimental Se permite equivocarse y aprender de los errores. El trabajo nunca está terminado está en progreso continuo.

3 PROYECTO

Cronograma

En el cronograma se evidencia dos calendarios, inicialmente el propuesto antes de ejecutar el proyecto, se hicieron estimaciones de actividades que se suponía eran pertinentes en su momento, el segundo el calendario ejecutado fue implementado durante 8 meses, durante este tiempo estas actividades no fueron constantes a diario. Las actividades fueron transversales con las 6 etapas del modelo Design Thinking.

ACTIVIDAD 1

Referenciación del contexto que se investigara, en el ámbito pedagógico e histórico de la ciudad de Bogotá, definir la institución académica en la que se ejecutara el proyecto y el grado específico de primaria con el que se implementará el mentefacto.
(DEFINIR)

ACTIVIDAD 2

Documentación de ingreso a la institución del distrito, para interactuar, hacer seguimiento y filmar a los infantes, indagar que grado de primaria es pertinente para el desarrollo del proyecto. Interactuar con los expertos en diseño centrado en personas de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

ACTIVIDAD 3

Análisis de campo con los infantes es su entorno natural dentro del aula de clase, toma y recolección de información, especificación del grado de primaria. Solicitar autorización escrita por la institución para hacer seguimientos a los infantes.

(EMPATIZAR)

ACTIVIDAD 4

Análisis de campo con los infantes es su entorno natural en sus espacios de descanso, toma y recolección de información, especificación uno de los cuatro cursos de tercero de primaria.

(EMPATIZAR)

ACTIVIDAD 5

Interpretación de información obtenida, categorizar y especificar factores relevantes para el mentefacto. (Desde el ámbito pedagógico como Grafico respecto a la identidad histórica de Bogotá) **(IDEAR)**

ACTIVIDAD 6

Filtrar y seleccionar con la información obtenida, la etapa relevante de la historia de Bogotá teniendo en cuenta que incidan en los infantes y que sea versátil para implementarse en otra etapa o periodo de la historia de la ciudad.

ACTIVIDAD 7

Prototipado y elaboración del mentefacto de persuasión, identificar línea gráfica para su mejor aceptación en la recordación de los infantes. **(PROTOTIPAR)**

ACTIVIDAD 8

Presentar el mentefacto a docentes que hacen seguimiento del proyecto, obtener opiniones y posibles correcciones. Bocetar y rediseñar el prototipo. **(TESTEO)**

ACTIVIDAD 9

Implementar las correcciones de los docentes, aplicar los bocetos e identidad de la ciudad de Bogotá, modificar prototipo inicial.

(PROTOTIPAR)

ACTIVIDAD 10

Presentar el mentefacto gráfico a los infantes para que interactúen de forma visual con el producto en proceso, adicional probar la aceptación de la línea grafica con el mentefacto y con la propuesta de infografía adicional.

(TESTEO)

ACTIVIDAD 11

Evidenciar falacias y correcciones del mentefacto, de parte del estudiante que propone el mentefacto, para posterior corrección.

(PROTOTIPAR)

ACTIVIDAD 12

Implementar el producto con la aprobación de los docentes, primer contacto real entre los estudiantes y el mentefacto, se entrevistan con autorización de los padres y de la institución.

(TESTEO)

DIARIO DE CAMPO - TRABAJO DE GRADO - APROPIACIÓN HISTORICA

TITULO : Mentefacto de persuasión y apropiación historia de la ciudad.

Fecha: 14 de Marzo del 2016

Tipo de Actividad: Contextualización pedagógica e histórica de la ciudad Bogotá.

Lugar de trabajo: Fundación Universitaria Los Libertadores.

Para iniciar la ejecución del proyecto y su respectiva investigación, se ha recopilado información durante dos días, sobre aspectos pedagógicos que podrán ayudar a la posible persuasión y estimulación de los infantes, con procesos que implican cambios psicológicos originados en un proceso de interacción social, en el marco de la psicología social. Cambio de actitudes que se producen a través de una comunicación que ha sido planificada con ese fin, es decir, con la intención de influir.

Respectivamente se hace lo mismo sobre la historia de Bogotá, dando cuenta que esta ciudad desde su fundación oficial tiene 478 años de historia, implementar un mentefacto con toda la historia de Bogotá completa, no sería apropiado y más reconociendo que es para infantes de primaria, se sugiere tomar fragmento o periodo de la historia de Bogotá. Se contempla los grados 3° y 4° como sección específica para iniciar la investigación, sus bases para la lectura e interpretación cognitiva y receptibilidad a ser persuadidos los vuelve fuertes candidatos para el desarrollo del proyecto.

25 de Marzo del 2016

La información recopilada antes de comenzar la investigar aclara que se debe abarcar solo una sección de la historia de Bogotá, la persuasión se incentivara desde el aprendizaje cognitivo el cual define los procesos que intervienen durante el proceso de información, que van desde la entrada sensorial, pasan por el sistema cognitivo y llegan hasta la respuesta producida.

DIARIO DE CAMPO - TRABAJO DE GRADO - APROPIACIÓN HISTÓRICA

TÍTULO: Mentefacto de persuasión y apropiación historia de la ciudad.

Fecha: 29 de Marzo del 2016

Tipo de Actividad: Proceso de logística y documentación pertinente.

Lugar de trabajo: Institución Educativa Leonardo Posaza Pedraza (Bosa)

Para el ingreso a la institución distrital, se presentó una carta con la cual podía acceder a la gran mayoría de las instalaciones, el 3° de primaria fue el escogido para implementar la investigación.

Se hace reconocimiento de los espacios que ocupan los infantes para su formación académica, además de los cuatro cursos de 3° se decide escoger dos para detallar más su conducta.

31 de Marzo del 2016

Los docentes que hacen seguimiento al desarrollo del proyecto, tienen interés en la investigación centrada en las personas, aprovechando esta información se generó una conexión entre la metodología Design Thinking y la investigación centrada en las personas.

Factores a tener en cuenta:

- Antes de generar el mentefacto, se debe tener en cuenta la finalidad del mismo y no olvidar que va dirigido a infantes.
- El la investigación y el resultado del proyecto, es de provecho la ausencia o la participación de la estimulación de la apropiación de la información ofrecida por el mentefacto.

DIARIO DE CAMPO - TRABAJO DE GRADO - APROPIACIÓN HISTÓRICA

TÍTULO : Mentefacto de persuasión y apropiación historia de la ciudad.

Fecha: 20 de Abril del 2016

Tipo de Actividad: Proceso de analisis y recolección de información.

Lugar de trabajo: Institución Educativa Leonardo Posaza Pedraza (Bosa)

20 de Abril del 2016

Durante las visitas de las dos primeras semanas del mes los infantes denotan un comportamiento recesivo, no se evidencia ningún patrón de posibilidad de estimular. 43 estudiantes del curso 302 de la jornada de la mañana son los infantes a los cuales se les hace seguimiento de actitudes o comportamientos repetitivos respecto a la asimilación y adquisición de información dentro de los límites de un aula.

03 de mayo del 2016

El aula no permite actividad espontanea de parte de los infantes, por lo cual se plantea analizar a los estudiantes en otros espacios que estimulan el libre desarrollo de su conducta, estos espacios se especifican como en el momento de reposo como lo es el descanso (30 minutos) y en el instante antes de ingresar a la institución.

Factores a tener en cuenta:

- El aula no evidencia espontaneidad, ausencia es estimulación natural, asimilación de información convencional dentro de un espacio académico.
- Es pacio propicio para relevancia de analisis conductual en los infantes, descanso de 30 minutos.

DIARIO DE CAMPO - TRABAJO DE GRADO - APROPIACIÓN HISTÓRICA

TÍTULO : Mentefacto de persuasión y apropiación historia de la ciudad.

Fecha: 29 de Abril del 2016

Tipo de Actividad: Proceso de analisis y recolección de información.

Lugar de trabajo: Institución Educativa Leonardo Posaza Pedraza (Bosa)

29 de abril del 2016

Se comparte otros espacios con los estudiantes, como lo son los descansos que consisten en 30 minutos de pausas activas para los estudiantes, se evidencia actitudes espontaneas de los estudiantes, se demarcan grupos con personalidades y especificaciones similares. Las dinámicas y actividades dentro de este espacio refuerza un estímulo en la memoria, la recordación de actividades que dispone de acciones complejas entre motricidad y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en uno de los casos un grupo de 4 estudiantes se encontraba haciendo una dinámica, con un hoja en donde hacían un intento en replicar el lugar donde estaban en forma de mapa, y hacían tipo búsqueda del tesoro, reforzando la memoria con una condición previsualizada del su entorno, es decir, hacían refuerzo a la recordación con una herramienta visual, hacían esto la gran mayoría de los descansos, haciendo mapas diferentes cada día.

Otro espacio en que se les hacía seguimiento con la autorización de los padres y de la institución, al ingreso de la institución donde la concentración del estudiantado es mayor, en este espacio se evidencian conductas de los estudiantes muy particulares, algunos llegan solos y otros acompañados de sus padres, los estudiantes que llegaban solos se dirigían a algunos puestos ambulantes antes de entrar a la institución, allí compran objetos de ocio como lo son cartas coleccionables y stikers de álbumes que tienen todo el tiempo con ellos, en espacios como los descansos comparten la información suministrada en este material, los infantes se saben la temática de memoria a tal punto que la apropian e intercambian este material.

DIARIO DE CAMPO - TRABAJO DE GRADO - APROPIACIÓN HISTÓRICA

TÍTULO : Mentefacto de persuasión y apropiación historia de la ciudad.

Fecha: 30 de Mayo del 2016

Tipo de Actividad: Proceso de analisis y recolección de información.

Lugar de trabajo: Institución Educativa Leonardo Posaza Pedraza (Bosa)

30 de Mayo del 2016

Factores para tener en cuenta; Dinámicamente los estudiantes apropian material que les sea familiar, para su estimulación cognitivo y sensorial que evoque la memoria con personajes atractivos para ellos. Como infantes cuentan con una aceptación de la finalidad de aventura con puzzles y actividades que reten su ingenio. Asimilan mejor la información con la construcción dinámica de la misma entre ellos mismo, la recordación parte de la apropiación de la información a tal punto de replicarla para ellos y su entorno social.

Con la información recolectada los factores relevantes, en el mentefacto sería oportuno evidenciar la identidad de la ciudad de Bogotá, un periodo específico de la historia de la ciudad como lo podría ser la fundación de la misma, motivar el ámbito aventurero de los infantes con ejercicios mentales tipo búsqueda del tesoro y mapa plegable. En el mentefacto se puede expresar la misma sensación de recordación que se obtiene con objetos de su cotidianidad como lo son las cartas coleccionables o álbum con stickers.

- Fundación de Bogotá.
- Mentefacto (Plegable tipo mapa del tesoro).
- Identidad de la ciudad de Bogotá.
- Funcion de puzzles por medio de la interacción de stickers.

La continuación y ejecución del proyecto se encuentra en el **SCROLL** anexo con el documento. Igual el video tipo entrevista se anexa con el mismo.

ANEXOS DEL PROYECTO

1. SCOLL DINAMICO continuación del proceso y complemento del diario de campo.

2. VIDEO ENTREVISTA evidencia proceso final del proyecto e interacción con infantes y docente.

3. IDENTIDAD DEL MENTEFACTO Identidad gráfica del mentefacto.

4 CONCLUSIONES

Desde la inquietud por contribuir a la disciplina proyectual del diseño desde el ámbito del aprendizaje cognitivo surge este proyecto, el cuerpo teórico de nuestra disciplina no es de una envergadura importante, ya que, hasta el momento el diseño se ha valido del caudal de conocimientos de otras ramas de las ciencias sociales entendido en este proyecto. Sin embargo, ello no es impedimento para avanzar en torno al discurso del diseño entendido y aplicado desde la metodología Design Thnking, para pensar sobre nuestra disciplina no solo desde una perspectiva teórica, sino que también situándonos en el contexto real en que se desenvuelve el diseño.

Uno de los aspectos más importantes dentro del proceso y elaboración de éste proyecto, se centró en la aplicación del estudio de factibilidad, puesto que, era éste el que determinaba la solidez, viabilidad y funcionamiento del Centro de Estimulación y Desarrollo Infantil dentro del sector, además del contexto capitalino.

Durante el proyecto se denoto la importancia que es el diseño centrado en personas o en el usuario. Desde el inicio del mismo, partió de la suposición y apreciaciones del tema y el desarrollo de la investigación. El establecer un método de interpretación de datos como lo es el Design Thnking, facilita el entendimiento de una problemática y la ejecución una posible solución con un proceso mediático y funcional.

Muchos proyectos, trabajos reflexiones en torno al que hacer del diseño han motivado la idea de crear un espacio donde ese caudal de conocimientos pueda ordenarse y ponerse al servicio de alumnos y profesores, generando discusión, debate, y en resumidas cuentas formación que tienda a una mejora constante y sostenida. Desde mi punto de vista, la Gestión del Conocimiento es una de las llaves principales para lograr que todo lo bueno que produce la Escuela se convierta en material de consulta

y reflexión para cualquiera de sus miembros. Mi profunda convicción encuentra fundamento en el hecho de que como Escuela, tenemos una visión particular sobre la disciplina que debe valorarse y destacarse para que en conjunto se fortalezca una forma particular de ejercer la profesión.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alla, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa, concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje (España)*, 11, 4-22.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1989): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México.
- BJÖRK, L., y BLOMSTRAND, I. (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó. CALKINS, L. (1993): *Didáctica de la escritura. En la enseñanza primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Bodrova Elena y Debora J. Leong. “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación”. En: *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. SEP. México 2005*, pag. 48.
- Brodmann52. (2016). *Brodmann 52. Thinking Design*.
- Brown, T. (2008). *Design thinking*. *Harvard Business Review*, Vol. 86 No. 6, pp. 84-141.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York, NY: HarperCollins.
- Bueno, G. *Sobre el concepto de memoria histórica común [en línea]* 22 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.ult.edu.cu/>
- Burwell, L.B. (1991). *Interactions of learning styles with learner control treatment in an interactive videodisc lesson*. *Educational Technology*, 31, pp. 37-43.
- Camacho, M. F. (2013). *Curso global ME310 Design Innovation en colaboración con la Universidad de Stanford*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. *Encuentros Regionales 2013: Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación*. Consejo Nacional de Acreditación, pp. 81-84.
- CAMPO V. R., y RESTREPO, M. (1999): *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- CASSANY, D. (1998): La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama. — (1993): Repara la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Colectivo de autores. (1988). Libro del trabajo del sociólogo. Moscú: Editorial Progreso.
- Curedale, R. (2013). Design Thinking: process and methods manual. Design Community College Inc. • Hillen, V., Camacho, M. F. (2014). 101 Claves para la innovación.
- Davidov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso.
- De Urrutia Barroso, L. (2003). Sociología y trabajo social aplicado. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Designthinking. (2016). Designthinking. Recuperado el 30 de Julio de 2016, de Designthinking: <http://designthinking.es/inicio/index.php>
- Duell, O. (1986). Metacognitive skills, G. D. Phye & T. Andre (Ed.): Cognitive classroom learning: understanding, thinking and problem solving. New York: Academic Press, pp. 98-108.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R., y SALES, A. (2002): Claves educativas para escuelas no conflictivas. Barcelona: Idea Books S.A. FERNÁNDEZ, J. (2001): “Elementos que conducen al concepto de profesión”, en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (1).
- FERREIRO, E. (1999): Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, G. & Calderón, E. (2000). El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas.
- FISHBEIN, M., y AJZEN, I. (1980): Understanding Attitude and Predicting Social Behavior. Prentice Hall.
- FREINET, C. (1979): Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua. Barcelona: Fontanella.
- Gagné, E.D. (1991): La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid.
- Gaxiola, J. A. (2016). Aprendizaje basado en Design Thinking. Recuperado el 26 de Julio

de2016,deAcademia:http://www.academia.edu/15692246/Aprendizaje_basado_en_Design_Thinking

- González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (1989). La personalidad. Su educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guibert Navaz, M^aE. (1994): Tiempo y Tiempo Histórico. Navarra.
- Hederich, C., Camargo, A. & Reyes, M. (2004). Ritmos cognitivos en la escuela. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C., Camargo, A., Guzmán, L. & Pacheco, J. (1995). Regiones cognitivas en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de investigaciones - Colciencias.
- Hernández, J. (02 de Junio de 2015). Técnicas de Design Thinking en español para educadores y Caja de herramientas. Recuperado el 27 de Julio de 2016, de Crea y aprende con Laura: <http://creaconlaura.blogspot.mx/2015/06/tecnicas-de-design-thinking-en-espanol.html>
- J. Prats y J. Santacana. "Ciencias Sociales". En: ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Océano Grupo Editorial., 1998. (Vol. 3)
- Jessup, M. (1998). Resolución de problemas y enseñanza de las ciencias naturales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, TEΔ: Tecne, Episteme y Didaxis, (4), pp. 111-124.
- Konstantinov, N. A; Savich, A. L y Smirnov, M. T. (1962). Problemas fundamentales de la pedagogía. Imprenta Nacional de Cuba.
- Macías Reyes, R. (2006). Acercamiento al concepto de Memoria Histórica. Universidad de Las Tunas "Vladimir Ilich Lenin". Facultad de Humanidades. (Conferencia). 21 h.
- Mateos, A. Historia. Memoria. Tiempo presente. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid. [en línea] 22 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.udg.edu.cu/>
- Michael Domjan. (2003). "Principios de aprendizaje y conducta" de 5^a Edición. Editorial Paraninfo. ISBN: 978-84-973-25844.
- Monroy, B. (2005). Pedagogía cognitiva en las sociedades de la información. Documento de trabajo (inédito). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Montero Zayas, G. (2011). Aspectos epistemológicos acerca de la memoria histórica y el imaginario social. Las Tunas. (original inédito)
- Pedreño, J. M. (2012). ¿Qué es la memoria histórica? [en línea] 22 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.memoriahistorica.org/>
- Pérez Porto, J. y Gardey, A, (2011) Definición de sentido de pertenencia. [en línea] 2014. Disponible en: <http://definicion.de/sentido-de-pertenencia/>
- Petrovich Baranov, S. (1980). Didáctica de la Escuela Primaria. La Habana: Editorial de libros para la Educación
- Petrovsky, A. V. Psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Piaget, J. (1973): Biología y Conocimiento. Madrid.
- Pilonieta, G. (2010). Modificabilidad Estructural Cognitiva y Educación. Bogotá: Magisterio.
- Prieto Sánchez, Ma . D. (1989). Modificabilidad Cognitiva y PEI. Madrid: Bruño. Saavedra S., M.
- Rodríguez González R. (2007). La educación desde un enfoque histórico social: Importancia para el desarrollo humano. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas [en línea] 05 Marzo de 2007.
- Rodríguez, R. & Peteiro, L. M. (2007, 5 de marzo). La educación desde un enfoque histórico social: Importancia para el desarrollo humano. PsicoPediaHoy, 9(3).
- Romero, E. (12 de Mayo de 2013). Design Thinking una visión global. Recuperado el 27 de Julio de 2016, de Esteban Romero: <http://estebanromero.com/2013/05/design-thinking-una-vision-global/>
- Sanabria, C. (28 de Septiembre de 2015). El Design Thinking como forma de innovación. Recuperado el 27 de Julio de 2016, de Blogs Acatlan UNAM: <http://blogs.acatlan.unam.mx/smacatlan/2015/09/28/el-designthinking-como-forma-de-innovacion/>
- Santolaría, M. (s.f.). Design Thinking: Definición, origen y fases. Recuperado el 26 de Julio de 2016, de Foxize: <http://www.foxize.com/blog/designthinking-definicion-origen-y-fases/>

- Simon, H.A. (1996). The Sciences of the Artificial, 3rd ed., Cambridge, Mass.s: MIT Press.
- Trigueros Muñoz, A. (1995): "El concepto de historia en las enseñanzas medias".. Extraído de: Historia a Debate. Tomo III, pp297-306. A Coruña.
- Vygotsky (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona