REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
POSTGRADO DE LECTURA Y ESCRITURA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA
MÉRIDA EDO. MÉRIDA

www.bdigital.ula.ve

INICIACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PREESCOLAR

Autora: Esp. Johana A. Solano Zapata

Tutora: Dra. Maen Puerta.

Mérida, mayo 2019

C.C.Reconocimiento

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
POSTGRADO DE LECTURA Y ESCRITURA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA
MÉRIDA EDO. MÉRIDA

www.bdigital.ula.ve

INICIACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PREESCOLAR

Trabajo de grado presentado para obtener el título de Magíster Scientiae en Educación Mención Lectura y Escritura

Autora: Esp. Johana A. Solano Zapata

Tutora: Dra. Maen Puerta.

Mérida, mayo 2019

C.C.Reconocimiento

ÍNDICE GENERAL

EPÍGRAFE……..……..……5
AGRADECIMIENTOS..……..…….…….……..……. 6
DEDICATORIA……....…….……..…..7
RESUMEN……..…….…….……..8
INTRODUCCIÓN……...……..……9

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema……...…12

1.2 Objetivos de la Investigación……..…….....……20

1.2.1 Objetivo General…….……...…….……..20

1.2.2 Objetivos Específicos.…….…….....…… 20

1.3 Justificación……..……...……...20

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación…….…….……..… 24

2.2 Fundamentación Teórica……...…….……..…. 28

2.2.1 Desarrollo cognitivo en la infancia desde una mirada constructivista…….. 28

2.2.1.1 Teoría de los procesos del pensamiento de Jean Piaget……... 29

2.2.1.2 Fundamentos de la psicología sociocultural de Lev Vygotsky…….. 34

2.2.2 Pensamiento crítico…….…… 37

2.2.2.1 Matttew Lipman y la filosofía para niños…….…....50

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Naturaleza de la Investigación…….…….……....……. 55

3.2 Diseño general de la Investigación……..……..…..55

3.3 Participantes y lugar de la Investigación……...……..... 57

C.C.Reconocimiento

3.4 Rol de la Investigadora……..……...……... …….. 59

3.5 Procedimientos para la recolección de datos……..…….. 59

3.5.1 La observación participante……..……..... 60

3.5.2 Registros de campo……..……...……..…….. 61

3.5.3 El uso de la grabadora……..... 61

3.6 Procesamiento de datos…….……..….. 62

3.6.1 Subcategorías para evaluar el pensamiento crítico…….……... 63

3.7 Validez de la información……...…….63

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Aspectos generales……...…65

4.2 Presentación de los resultados de las situaciones espontáneas……68

4.3 Análisis de los resultados de las situaciones espontáneas……72

www.bdigital.ula.ve

4.4 Presentación de los resultados de las situaciones creadas……80

4.5 Análisis de los resultados de las situaciones creadas……...……83

4.6 Presentación y análisis general de los resultados obtenidos de las situaciones espontáneas y las situaciones creadas (Relación Investigador – participantes)……..…..92

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones…….……102

5.2. Recomendaciones a los Docentes……...…….....……. 105

LISTADO DE REFERENCIAS ……..…...…107

ANEXOS……..…….…….…….111

C.C.Reconocimiento

"Si queremos adultos

que piensen por sí mismos,

debemos educar a los niños

para que piensen por sí mismos"

Matthew Lipman.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios Padre Todopoderoso, por su inmenso amor. Gracias Señor por bendecirme, por darme las fuerzas para lograr esta meta y por sostenerme para no renunciar a mi sueño. Tú eres quien da la victoria ¡Toda la gloria sea para ti Señor!

A mis padres, Gustavo y Thais, gracias por darme la vida y la formación que me ha hecho quien soy hasta ahora. Los honro, los amo y bendigo, le doy gracias a Dios por sus vidas y por permitirme celebrar este triunfo junto a ustedes.

A mi amado esposo Pedro, quien con sabiduría y amor me acompañaste en este proceso de formación y crecimiento. Gracias por cada palabra de apoyo y tus gestos de amor que me permitieron continuar en el camino. ¡Lo logramos!

A mis hermanos Jeampiero e Isabel, que a pesar de la distancia forman parte de mí. Le pido a Dios que los guarde siempre y que experimenten el amor del Padre cada día.

A mi tutora, Maen Puerta, gracias por hacer posible el desarrollo de este trabajo de investigación. Mil gracias por su dedicación y aportes para el logro de este estudio. ¡La mejor!

A tantas amistades y personas queridas, Alejandra, Maira, Carmen, Rubia, Kareli, Paola, Mary, Yoli, Tía Rachel, Marley y Ale, quiénes de maneras diversas me brindaron su apoyo, consejo y ánimo para seguir adelante.

A la Ilustre Universidad de Los Andes y a mi querida Facultad de Humanidades y Educación, gracias por brindarme las mejores oportunidades de crecimiento profesional y laboral.

A las instituciones, docentes y niños que formaron parte de esta investigación, cada uno de sus aportes fueron valiosas contribuciones para el desarrollo y culminación de este estudio.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

DEDICATORIA

Al Espíritu Santo de Dios, mi aliento e inspiración…

No temas, porque yo estoy contigo;
no desmayes,
porque yo soy tu Dios que te esfuerzo;
siempre te ayudaré,
siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia.

Isaías 41:10

www.bdigital.ula.ve

A nuestra Chiquitica…

Por siempre estarás en nuestros corazones.

C.C.Reconocimiento

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACION MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA

INICIACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL PREESCOLAR

Autora: Esp. Johana Solano
Tutora: Dra. Maen Puerta
Fecha: Mayo 2019

RESUMEN

Desde un paradigma reflexivo de la práctica crítica, los aportes de Lipman (1998) sostienen que los niños están en la capacidad de reflexionar y de pensar críticamente, entendiendo que no es el tipo de reflexión que conocemos como disertación de conocimientos profundos, históricos o convencionales, sino que pensar críticamente en la etapa infantil supone cuestionar la realidad, hacerse preguntas sobre el mundo que los rodea. Esto se debe a que los niños están dotados de un impulso natural por conocer el mundo y cuestionar sus supuestos, y es responsabilidad de la familia y la escuela potenciar estas habilidades en lugar de reprimirlas o reducirlas. Con base a ello, podemos entender que es un hecho ineludible, que la reflexión favorece la ampliación del pensamiento crítico en los niños a medida que favorece su lenguaje. Sin embargo, es posible creer que las habilidades de pensamiento no sean lo suficientemente reforzadas en el entorno escolar. Por esta razón, es imprescindible que la escuela no viva de espalda a esta realidad y que fomente en los estudiantes las habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, incluso desde el ingreso al sistema educativo. Por consiguiente, se desarrolló el presente estudio titulado **"Iniciación del pensamiento crítico en el preescolar"** con el propósito de explorar la iniciación del pensamiento crítico en los niños en edad preescolar, dentro de su entorno educativo, con el fin de ampliar la visión acerca del niño como sujeto cognoscente. Para alcanzar estos propósitos se llevó a cabo una investigación de diseño etnográfico con un período de observación de tres meses, en el cual se registraron los diálogos suscitados para determinar las habilidades cognitivas promotoras de pensamiento crítico en el aula de preescolar. Los resultados obtenidos de esta experiencia permitieron confirmar que los niños en edad preescolar tienen la habilidad de pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos lo que favorece la capacidad de reflexión y el desarrollo del pensamiento.

Palabras claves: Pensamiento crítico, habilidades del pensamiento, educación preescolar.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

INTRODUCCIÓN

La primera infancia, es una de las etapas de la vida caracterizada por un mundo lleno de posibilidades que se presenta ante el niño ávido por conocer, impulsado por su necesidad y curiosidad de explorar el entorno circundante. El niño, desde temprana edad, es motivado ante un mundo en contaste descubrimiento intenta buscarle explicaciones a lo que le rodea, indaga y busca respuestas constantemente. Todas estas acciones se manifiestan en los niños por su deseo natural de conocer y descubrir, por ello, es necesario que los pequeños tengan contacto con experiencias de aprendizaje enriquecedoras que promuevan el desarrollo del pensamiento.

Pese a ello, el sistema educativo, se encuentra vinculado al aprendizaje enmarcado en estructuras tradicionales, las cuales disminuyen las potencialidades para favorecer habilidades cognitivas que establecerán las bases que los estudiantes ameritarán para pensar por sí mismos de acuerdo a criterios propios. Ese primer acercamiento del niño, al sistema educativo desde la educación inicial, debe tomar en cuenta que los pequeños, antes de llegar a la escuela, llevan consigo conocimientos adquiridos a través de sus experiencias. Por ello, el preescolar debe cumplir un papel esencial, puesto que es necesario aprovechar la naturaleza curiosa del niño y su necesidad de buscar respuestas a sus interrogantes para brindar a los pequeños la oportunidad de participar en experiencias socioeducativas acordes a sus necesidades e intereses.

Dentro de este marco de ideas, se considera necesario que la educación centre sus propósitos en enseñar a pensar, para así favorecer en los estudiantes los recursos cognitivos que les permitirán conocer su entorno y actuar sobre este, en otras palabras, la educación debe redirigir su accionar pedagógico a desarrollar el pensamiento.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Sin embargo, es válido mencionar que dicha investigación no pretende ofrecer a los docentes de preescolar estrategias o actividades innovadoras para favorecer el desarrollo del pensamiento desde los primeros años de escolaridad. No se trata de una investigación que aporte un manual de instrucciones que le indique al docente que hacer o qué preguntas realizar. Pero una meta si se tiene, y es que la visión del docente acerca del niño como sujeto cognoscente sea ampliada, entendiendo que el niño es constructor activo de conocimientos y significados y que, por ende, es posible que la acción educativa pueda desarrollar su pensamiento.

Por consiguiente, se presenta el siguiente proyecto de investigación con el propósito de evidenciar el acontecer del pensamiento en niños pertenecientes a la etapa preescolar, es decir, lograr verificar las habilidades cognitivas que anteceden al desarrollo del pensamiento crítico propiamente dicho. Ello, permitirá comprender la naturaleza interactiva del niño como sujeto social y constructor activo de su aprendizaje, lo que nos lleva a respaldar que el desarrollo del pensamiento crítico, desde el preescolar, es posible.

www.bdigital.ula.ve

Con el propósito de cumplir los objetivos planteados, se realizó una investigación de naturaleza cualitativa de tipo etnográfica en un aula de preescolar para registrar, por medio de la observación participante, las habilidades cognitivas develadas en los diálogos de los niños durante las diferentes actividades realizadas y luego la posterior evaluación los resultados obtenidos.

Este trabajo estará estructurado de la siguiente manera: el primer capítulo constituido por el planteamiento del problema a estudiar, los objetivos que orientaron el estudio y la justificación que revela la importancia de llevarse a cabo la presente investigación. En el segundo capítulo, se desarrollan los antecedentes, que permitirán conocer los estudios e investigaciones realizados sobre el pensamiento crítico en la educación preescolar, junto con las bases teóricas, constituidos

C.C.Reconocimiento

por las teorías del aprendizaje desde un enfoque constructivista. El tercer capítulo describe la metodología a realizar para cumplir con el propósito de la investigación, además de las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de la información. El cuarto capítulo expone el análisis de los datos e información recolectada mediante la interacción metodológica. El quinto capítulo contiene las conclusiones y recomendaciones producidas desde la investigación en función de las precisiones determinadas por los objetivos de estudio. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los respectivos anexos.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

El presente capítulo, se propone enunciar el problema de investigación, sustentado en la revisión previa de bibliografía relacionada al tema de estudio. Asimismo, se formulan las preguntas y los objetivos que orientan el trabajo investigativo sobre la iniciación del pensamiento crítico desde la edad preescolar.

1.1 Planteamiento de problema

Un hecho evidentemente observado es que la primera infancia es una etapa caracterizada por el deseo de conocer, explorar y entender el mundo circundante. En este sentido, el niño encuentra su entorno social desafiante, puesto que lo invita a la constante interrogación e investigación. Las ideas anteriores comparten los planteamientos de Lipman (1998) quien sugiere que los niños desde muy temprana edad y cuando comienzan su educación formal en el preescolar "son muy vivos, curiosos, imaginativo e interrogativos." (p. 50). No obstante, el mencionado autor agrega que estos rasgos del pensamiento, innatos en los niños, pueden percibirse con mayor esplendor por un tiempo o etapa de sus vidas, pero, el transitar por el sistema educativo puede dejar como resultado la formación de sujetos pasivos. En este sentido, se puede deducir que la enseñanza desde un enfoque tradicional ha traído como consecuencia la subordinación de los estudiantes a desempeñar un rol pasivo en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, la reducción de sus habilidades para desarrollar un pensamiento crítico.

Ante lo planteado anteriormente, podemos decir que para que la educación responda eficazmente al desarrollo del pensamiento crítico desde tempranas edades, es necesario

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

desarraigar las tradicionales prácticas educativas basadas en la memorización y reproducción de verdades dichas por otros y más bien, procurar el desarrollo de habilidades cognitivas que abrirán el camino a modos de pensamientos muchos más reflexivos. Por lo tanto, es indispensable atravesar la frontera entre una educación inclinada a la pasividad del estudiante hacia una educación transformadora e innovadora, caracterizada por un aprendiz activo que construye significados al interactuar con su entorno social y cultural.

Dentro de este marco, Lipman (1998) expresa que existen dos paradigmas fundamentalmente contradictorios en el ámbito educativo, a saber, el paradigma estándar de la práctica tradicional y el paradigma reflexivo de la práctica crítica, los cuales se contraponen por sus marcadas diferencias. En efecto, el paradigma estándar considera que los estudiantes piensan cuando aprenden lo que el docente les ha enseñado, por el contrario, el paradigma reflexivo reconoce que los estudiantes piensan cuando participan en una comunidad de indagación orientada por el profesor con la meta de pretender la comprensión y el buen juicio. En relación con lo anterior, se observa que el pensamiento no es una actividad estática, es decir, no puede el docente solo transmitirlo a los niños, y ellos a su vez almacenarlo en sus estructuras mentales, sino que el maestro debe promover el desarrollo dinámico del pensamiento animando a los estudiantes a reflexionar sobre el mundo y su relación con lo que aprenden.

www.bdigital.ula.ve

Lo expresado anteriormente sugiere que al estudiar la iniciación del pensamiento crítico en el ambiente del preescolar remite a una unidad social enmarcada por las pautas y elementos que caracterizan el acto educativo, que en este caso puntual sería el aula de clases, con sus principales protagonistas, como lo son: el estudiante y el docente. Por lo tanto, el docente cumple un rol primordial al posibilitar o limitar la capacidad innata del niño para expresar ideas, inquietudes, reflexiones y razonamientos propios de su nivel de desarrollo. Sin embargo, es

C.C.Reconocimiento

necesario aclarar, aun cuando la actuación del docente de preescolar no es el tema central de la investigación, es indudable que su accionar pedagógico es condicionante en la iniciación del pensamiento crítico en los pequeños estudiantes.

Por consiguiente, el papel de la educación en la formación de aprendices autónomos es fundamental. No se trata de enseñar contenidos desvinculados que los niños deben, en continuas ocasiones, repetir y memorizar. Es preciso dirigir el quehacer pedagógico al desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico, entre ellas, formular hipótesis, seleccionar posibilidades, establecer criterios, interpretar, habilidades todas, esenciales para formar ciudadanos que piensen y hablen razonablemente en el marco de una sociedad democrática.

En este sentido, es pertinente resaltar que en las últimas reformas curriculares a nivel nacional, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2005; 2007) esboza al niño egresado del nivel preescolar como un ser capaz, entre otras cosas, de comunicarse, expresar su curiosidad intelectual, sentido crítico y autonomía, así como actuar con originalidad y creatividad. Por ello, es necesario que el niño tenga contacto directo con experiencias enriquecedoras que le brinden la oportunidad de aprender activamente, de forma crítica, para encontrar sus propias respuestas.

www.bdigital.ula.ve

Es importante recordar que, el niño desde muy temprana edad, motivado ante un mundo lleno de posibilidades, intenta encontrar explicaciones, indagar y buscar respuestas acerca de lo que lo rodea. Todas estas acciones se manifiestan en los pequeños impulsados por su deseo natural de conocer y descubrir. En tal sentido, Lipman (1998) expresa que antes de ser matriculado en el mundo de la educación formal, el niño viene de su hogar, el cual representa un ambiente en constante estimulación del habla y el pensamiento, sin embargo, al ingresar al

C.C.Reconocimiento

sistema educativo encuentra un contexto totalmente estructurado por los programas, contenidos y normativas que rigen el acto educativo.

Las afirmaciones anteriores sugieren que la escuela puede proporcionar el acercamiento a la realidad del estudiante con visión crítica de lo que se aprende, pero debe superar las limitaciones de las prácticas educativas tradicionales. Por consiguiente, la escuela como institución privilegiada socialmente para promover ciudadanos reflexivos y críticos, en ocasiones, existe incompatibilidad de esta afirmación. Con lo anteriormente planteado, pareciera reflejarse las condiciones limitantes que el modelo tradicional ha causado, originando anclajes en el transitar pedagógico de innumerables maestros, quienes no han logrado arribar a puertos de innovación y transformación educativa.

Al respecto, el modelo tradicional de enseñanza genera un rol docente reproductivo en la enseñanza. Así pues, esta actuación reduce las practicas que activan el pensamiento crítico en el aula de preescolar, debido a que el maestro es quien conoce las respuestas y, por lo tanto, la capacidad innata de investigar del niño se ve limitada a encontrar las contestaciones a sus inquietudes en las "verdades" transmitidas por el docente. Lo expresado anteriormente, puede verse reflejado cuando algunos docentes intentan dar explicaciones a todo lo que los niños preguntan, así como también, cuando toma el turno de la palabra durante reuniones de grupo, pidiéndole a los niños hacer silencio mientras él ofrece las definiciones o instrucciones acerca de lo que pretende enseñar.

Aunado a esto, otra causa derivada de una enseñanza con rasgo tradicional es la indagación superficial que algunos docentes realizan a los conocimientos previos de los niños. Con esto se quiere dar entender que, en numerosas situaciones de aprendizaje los docentes pueden indagar los conocimientos previos de los niños por medio de algunas preguntas, sin

www.bdigital.ula.ve
C.C.Reconocimiento

embargo, se observa la poca relación que hace el docente de lo conocido con lo que se desea conocer. Así pues, un hecho y situación desconocida por el niño, pasa a ser conocida cuando logra relacionar una idea con otra, cuando compara, hasta que la situación nueva se conecta con una experiencia previa. Sin embargo, es necesario aclarar que las relaciones y conexiones de lo previo con lo nuevo no pueden ser transmitidas del docente al niño, sino que este último, debe hacer una construcción personal del significado y por ende, este accionar, desarrollará habilidades cognitivas propias que serán la antesala al pensamiento crítico.

Lo antes expuesto, se relaciona con la descontextualización del aprendizaje que se observa en algunas aulas. Al respecto Tamayo (2011) plantea que los nuevos conocimientos y experiencias se incorporan de forma individual en la estructura cognitiva de cada estudiante gracias al esfuerzo personal por relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos así, lo que se aprende con significado promueve el cambio y el desarrollo de habilidades del pensamiento. Al interpretar lo señalado, se retoma la necesidad de entender que el proceso a aprendizaje no es sólo acumular información, sino este debe interesarse igualmente por el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al aprendiz adquirir nuevos conocimientos de manera crítica y reflexiva.

www.bdigital.ula.ve

Otro componente que puede condicionar las manifestaciones incipientes del pensamiento crítico en el aula de preescolar, es la relación de verticalidad entre docente y estudiante. Para Serrano (1999) dentro del marco de la pedagogía tradicional, se considera que el docente debe ocupar una posición superior a sus estudiantes en cuanto a la extensión de sus conocimientos, sin percatarse que esta postiza autoridad conduce a una interacción desigual entre docente y estudiante - no abierta a la crítica - lo que limita los caminos de los aprendices a desarrollar las habilidades del pensamiento de forma reflexiva. Ello, puede observarse en las aulas cuando

C.C.Reconocimiento

algunos docentes solo consideran sus puntos de vistas como válidos, es el que transmite los conocimientos, en fin, se siente conocedor de la verdad y no da a conocer por ninguna razón que desconoce acerca de algún tema.

Por último, existe otro factor que puede intervenir contrariamente al desarrollo del pensamiento crítico, como lo es la necesidad de fijar orden y dominio de grupo a los estudiantes. Esta disyuntiva entre el control y la libertad, en ocasiones, se opone a la naturaleza dinámica y espontánea del niño. Es por esta razón, que se podrá observar docentes de preescolar haciendo su mejor esfuerzo en aquietar y silenciar a los niños cuando se necesita hablar acerca de un tema, realizar lecturas de cuentos o dar instrucciones. Sin embargo, es necesario que el docente encuentre el equilibrio entre la libertad y la norma; al reflexionar junto con los niños sobre el por qué es necesario tener normas de convivencias y cumplirlas, también, al captar la atención de los niños considerando sus intereses y necesidades y no simplemente con el llamado de atención para hacer silencio.

www.bdigital.ula.ve

La suma de todas estas causas mencionadas, han determinado, en oportunidades, la reducción de las posibilidades de pensar del estudiante, al ser considerado un sujeto pasivo que sólo se limita a memorizar y reproducir la información que transmite el maestro. Puede observarse en el entorno educativo, como los niños deben rendir cuentas al docente de lo que aprenden para responder académicamente, según se espera de ellos, no obstante, lejos de beneficiar las habilidades del pensamiento, estos métodos controladores de diálogo unidireccional, soslaya la capacidad del niño de reflexionar, habilidad esencial para sentar bases para a un pensamiento crítico posterior.

Ante esta inquietante situación, López (2016) considera que, hoy más que nunca, es necesario que el pensamiento crítico sea considerado como una necesidad global en el proceso

C.C.Reconocimiento

formativo del estudiantado, fomentar un espíritu crítico, desde edades tempranas para garantizar la formación de individuos capaces de tomar decisiones, resolver problemas, formular estrategias, en fin, con una mirada crítica ante la realidad.

Ahora bien, recapitulando hasta el momento se ha hablado de las causas y consecuencias que ha originado la práctica pedagógica con vestigios de una educación estandarizada, y por ende, su implicación para desarrollar el pensamiento de los niños desde los primeros años de escolaridad. Al respecto, es oportuno puntualizar que la presente investigación pretende explorar la iniciación del pensamiento crítico en niños cursantes de la etapa preescolar. Se habla de iniciación porque se considera que los aspectos formales que caracterizan al pensamiento crítico se irán ejercitando y complejizando a medida que el individuo crezca en edad y en experiencias socioeducativas significativas. No por ello, la actividad reflexiva manifestada en los niños de edad preescolar debe ser poco valorada. Por el contrario, la infancia es considerada la etapa de la vida caracterizada por una continua capacidad de asombro y el deseo de explorar, conocer y preguntar, cualidades todas, necesarias mantenerlas avivadas para el surgimiento y desarrollo formal del pensamiento crítico.

www.bdigital.ula.ve

A partir de los planteamientos teóricos expuestos se deduce que los niños aprenden al estar involucrados de manera activa en una situación a explorar por medio de la interacción con el entorno. Apoyados en Sánchez (s.f) se sostiene que la niñez es la etapa en la vida del estudiante en la cual capaz de pensar y reflexionar quizá con mayor disposición que en cualquier otra etapa de su vida, porque está en constante necesidad de situarse en el mundo del cual forma parte. Debido a esto, es inevitable resaltar que, evidentemente, el niño reflexionará de acuerdo a su nivel de desarrollo y lenguaje en búsqueda de respuestas válidas para él, de esta forma, demostrando su capacidad de pensar y de llegar a conclusiones. Por consiguiente, es necesario

C.C.Reconocimiento

reconocer que el desarrollo del pensamiento crítico desde el nivel preescolar permitirá aprovechar la capacidad reflexiva de los niños y su necesidad de encontrar respuestas a sus inquietudes, por tal razón, es necesario favorecer una metodología activa y dialógica, que le permita a los pequeños formarse como pensadores críticos y autónomos.

En virtud de lo anterior, el presente trabajo se orienta a explorar las habilidades cognitivas que surgen durante los diálogos entre niño – niño y niño – docente, en un aula de preescolar, entendiendo que dichas habilidades establecerán la plataforma necesaria para el posterior desarrollo formal del pensamiento en el transcurrir de la formación académica.

Para tal fin, se planteó una investigación cualitativa, con un diseño etnográfico, con una duración de tres meses de observación. El estudio fue desarrollado en un aula de preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, con una matrícula de 19 niños cuyas edades estaban comprendidas entre los 5 y 6 años. La información obtenida por medio de las diferentes técnicas de recolección de datos se analizó en función de lo hallado en el corpus para constatar las habilidades cognitivas en los niños observados en las diferentes situaciones educativas.

www.bdigital.ula.ve

Ante lo planteado anteriormente, se hace necesario puntualizar que esta investigación pretende observar las habilidades cognitivas planteadas por Lipman (1998) necesarias para que los estudiantes sean capaces de obtener significado de lo que aprenden. Entre las habilidades mencionadas se encuentran: las de razonamiento, las de formación de concepto, las de investigación y las de traducción; a su vez, cada una de ellas la conforman operaciones mentales especificas.

En definitiva, es labor de esta investigación explorar el pensamiento crítico desde el nivel inicial evidenciándolo por medio de las habilidades cognitivas expresadas por los niños durante

C.C.Reconocimiento

los diálogos suscitados en la dinámica escolar. En tal sentido, para indagar el pensamiento crítico desde el nivel preescolar, es necesario formular las siguientes interrogantes:

¿Cómo emerge el pensamiento crítico en el aula de preescolar?, ¿Pueden observarse manifestaciones del pensamiento crítico en niños de edad preescolar?, ¿Qué habilidades cognitivas develan la iniciación del pensamiento crítico en los niños?, ¿Qué habilidades cognitivas se manifiestan en los diferentes diálogos espontáneos con los niños?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 General.

- Explorar la iniciación del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes, entre los 5 y 6 años de edad, pertenecientes a la etapa preescolar.

1.2.2 Específicos.

www.bdigital.ula.ve

- Indagar el pensamiento crítico manifestado por los estudiantes de preescolar en el entorno educativo, durante conversaciones entre niño – niño y niño – docente.
- Describir el acontecer del pensamiento crítico en la etapa preescolar.
- Determinar las habilidades cognitivas promotoras de pensamiento crítico en el aula de preescolar durante prácticas dialógicas que inviten al niño a la reflexión.

1.3 Justificación de la investigación

Resulta importante explorar la iniciación del pensamiento crítico en el preescolar, pues, fomentará una práctica educativa constructivista y reflexiva desde el nivel inicial de la educación, que ofrezca a los niños la posibilidad de construir sus respuestas con base a sus razonamientos, de esta manera, se sentarán bases para iniciar a los niños a pensar críticamente.

C.C.Reconocimiento

A pesar de los significativos avances que han ganado tanto la psicología evolutiva como la pedagogía, con respecto al desarrollo cognitivo del niño, aun se observa en docentes creencias limitantes que subestiman las capacidades intelectuales de los niños según sus etapas del desarrollo. Al respecto, Ferreiro (2000) señala que:

> No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa (…) (p.7)

En tal sentido, es necesario desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo desde corta edad porque este será la base para formar seres humanos con criterio propio, capaces de argumentar sus ideas. Por esta razón, es importante favorecer el pensamiento crítico desde el preescolar, puesto que iniciará al niño a crear argumentos, a cuestionar la realidad y a evaluar las razones ofrecidas por terceros, en otras palabras, a despertar la curiosidad de investigar el por qué de las cosas.

Desde esta perspectiva, el aula de educación preescolar debe ser un nivel formativo que garantice prácticas reflexivas que promuevan la formación de estudiantes críticos desde inicios de su escolaridad, por medio de las diferentes actividades que realiza el niño en la escuela desde un enfoque participativo, para favorecer el diálogo crítico como estrategia educativa innovadora.

Es importante reflexionar que el acceso a la educación es un derecho de todos; así mismo debería serlo la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico y la mejor manera de

www.bdigital.ula.ve
C.C.Reconocimiento

perfeccionarlo es iniciando su formación desde la infancia. En este sentido, es función ineludible del preescolar promover las habilidades cognitivas que permitirán emerger el pensamiento crítico en los estudiantes, al ser orientados para decidir con base a sus criterios, razonar, y reflexionar ante situaciones de su realidad.

La importancia de esta investigación se refuerza en virtud de considerarse la primera infancia como la etapa de la vida del ser humano que se caracteriza porque la curiosidad, la imaginación y creatividad irradian las actividades del niño constantemente (Álvarez y Pascual, 2013) y las diferentes actividades desarrollas por los niños en el preescolar, entre ellas, la lectura de cuentos, la pintura, los experimentos científicos, se convierten en un medio predilecto para motivar la dialogicidad con sentido crítico.

Lo anteriormente expuesto, confirma la importancia de favorecer el desarrollo del pensamiento desde temprana edad y a su vez, indudablemente se favorecerá el lenguaje en la medida que los niños aprenden palabras y formas sintácticas para expresar lo que piensan. En un aula de preescolar cuyos niños se ejercitan desde temprana edad como sujetos activos de su propio aprendizaje, les permitirá a los estudiantes participar en la construcción de formas razonables de convivencia. De este modo, los aportes de Lipman a la pedagogía a través de la filosofía para niños, se enfoca en convertir el aula, en este caso de preescolar, en un espacio propicio para la racionalidad, que los educandos aprendan, investiguen y ensayen de forma cooperativa habilidades de pensamiento, buscando espacios de interacción social y respeto a la diversidad.

En definitiva, la investigación planteada sirve como un aporte pedagógico, desde la perspectiva sociocultural, para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico desde temprana edad, entendiendo que es la infancia la etapa de la vida propicia para potenciar el espíritu crítico

www.bdigital.ula.ve
C.C.Reconocimiento

y curioso que caracteriza a la niñez. Los niños, desde el preescolar, están ávidos por conocer y entender el por qué de los fenómenos que los rodea, se plantean preguntas que, en muchas ocasiones, no consiguen respuestas que satisfagan su interés. Es por ello, que por medio de esta investigación queremos rescatar la aventura del aprendizaje inteligente, entendiendo que los niños tienen derecho a ser tratados como seres humanos en constante transformación al interactuar con el mundo, igualmente cambiante, que los rodea.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo, abordamos algunas teorías dentro del marco constructivista, entre ellas, las propuestas por Jean Piaget, y Lev Vygotsky con el propósito de conocer sus concepciones acerca del desarrollo cognitivo en el niño y la relación entre pensamiento y lenguaje. Igualmente, presentaremos las ideas expuestas por Lipman, acerca del pensamiento crítico y sus aportes al desarrollo del pensamiento infantil, dentro del enfoque de la filosofía para niños. Así mismo, se consideran algunas investigaciones y trabajos realizados referentes a la promoción del pensamiento crítico en los primeros años de escolaridad.

2.1 Antecedentes de la Investigación.

www.bdigital.ula.ve

En relación al pensamiento crítico, se han realizados numerosos estudios en diferentes niveles educativos, principalmente orientados a la propuesta de estrategias para promover el desarrollo este tipo de pensamiento en los estudiantes , por lo tanto, a continuación se presentan algunas investigaciones que se han realizado en torno al tema, tanto desde un ámbito nacional como internacional. Los trabajos de investigación serán presentados considerando el nivel educativo, desde inicial hasta el bachillerato, para conocer el alcance que ha tenido esta línea de investigación en las diferentes etapas educativas. Entre las investigaciones y trabajos revisados como antecedentes para este estudio se destacan los siguientes:

Vivas (2009) en Táriba, Edo. Táchira, Venezuela planteó, en estudiantes de preescolar y primaria, la estrategia titulada: "Museo de la Fantasía" como un ambiente creado para que los niños imaginen, tengan libertad de acción, donde ellos mismos fijen sus pautas de

C.C.Reconocimiento

comportamiento y sean los propios constructores de sus aprendizajes. La investigadora aplicó una investigación cualitativa, específicamente en la metodología de investigación acción, apoyada en la observación y entrevistas. El objetivo del estudio fue acercar al niño, de manera amena y menos rutinaria, a la lectura de la literatura y a la vez que fomentar la actitud de lectores y escritores críticos, autónomos y reflexivos en los estudiantes al compartir textos literarios.

Como resultado se destaca que los escolares manifestaron una respuesta entusiasta y creativa, a partir del conocimiento y disfrute de los textos literarios (poemas, cuentos, leyendas, mitos, entre otros). Así mismo, recomienda abordar el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura a través de actividades lúdicas, para convertir la enseñanza en un proceso grato; de modo tal que se desmitifica la lectura, a la vez que se acerca al participante a ésta, de una manera natural, contextualizada y divertida.

Aunque la investigación no está directamente relacionada al pensamiento crítico, si podemos rescatar de la misma la intervención desde temprana edad para acercar a los niños a la lectura con miras a formar lectores y escritores críticos. Por lo tanto, reconoce el rol activo del niño en su proceso de aprendizaje y cómo el entorno puede actuar positivamente en el desarrollo del pensamiento con las estrategias educativas acordes.

www.bdigital.ula.ve

Por otra parte, en la etapa inicial, a nivel internacional, Chila y Yungaicela (2016) en Guayaquil, Ecuador, desarrollaron una propuesta dirigida a docentes y representantes legales de niños en edad preescolar, con el fin de promover hábitos para la lectura y escritura en niños de 5 y 6 años de edad, a través de una guía metodológica para promover el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, señalaron la necesaria actualización del docente para guiar a los estudiantes por medio de nuevos métodos y estrategias para poder beneficiar, atender y motivar a los niños desde el período de vida preescolar. Las autoras concluyen que la lectura y escritura favorecen

C.C.Reconocimiento

en los pequeños el desarrollo de su atención y concentración, así como también, promueven la reflexión y diálogo, lo que contribuye a formar individuos críticos, creativos y con la capacidad de expresar opiniones propias.

Otro estudio realizado fue el perteneciente a Guinand, Reyes y Rincón (2012) en Bogotá, Colombia, quienes elaboraron una investigación acerca del desarrollo del pensamiento lateral en 22 niños de 6 y 7 años. El objetivo de este trabajo consistió en describir el efecto de una serie de desafíos intelectuales, basados en acertijos, en el desarrollo del pensamiento lateral del grupo de estudiantes pertenecientes al estudio. Los resultados revelaron que se generó un efecto positivo en el desarrollo del pensamiento lateral en los niños participantes luego de la aplicación de las actividades de destreza intelectual. Así mismo, las investigadoras concluyen la importancia de que los docentes comiencen a generar cambios significativos, dando paso a nuevas oportunidades en el aula para trabajar habilidades del pensamiento, por medio de la construcción de nuevas ideas y la creatividad, cuales solo se pueden producir si se sale de los esquemas racionales.

www.bdigital.ula.ve

Igualmente, desde un ámbito internacional, Álvarez y Pascual (2013) realizaron una investigación en España, bajo la modalidad de estudio de caso. Dicha investigación propuso la importancia de desarrollar, en los centros escolares, estrategias didácticas innovadoras que contribuyan a mejorar la competencia lectora con espíritu crítico desde los primeros años. En este marco, se aplicó una metodología de investigación acción que les permitió categorizar formas de pensamiento crítico en la infancia a partir de las ideas expuestas por los niños pertenecientes a un club de lectura. El estudio de caso reveló las posibilidades y límites del diálogo reflexivo como método de trabajo para garantizar la formación de lectores críticos.

C.C.Reconocimiento

Montiya y Monsalve (2008) en Medellín, Colombia desarrollaron el proyecto de investigación titulado: "Desarrollo del pensamiento crítico en la básica secundaria, en el marco de las competencias ciudadanas", con el objeto de favorecer un pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes por medio de la reflexión. En dicha investigación se propone el aula como un espacio ideal para retomar y analizar situaciones y eventos del contexto particular del estudiante. Para ello, desarrollaron siete propuestas aplicables al aula, en la modalidad virtual con un tiempo de durante tres meses, con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Como resultado se destaca que las estrategias aplicadas fueron aceptadas con interés por los estudiantes quienes evidenciaron cambios positivos en cuanto a la participación, la comunicación de sus ideas y la reflexión grupal. De esta forma concluyen que propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico es labor esencial de todo docente en cualquier área o nivel académico en que se desempeñe.

www.bdigital.ula.ve

En las investigaciones citadas anteriormente, se destaca que solo una de ellas se ha realizado a nivel nacional y no se evidencia a nivel regional. Por otra parte, aunque el objeto de estudio está enfocado al nivel preescolar, se tomaron en consideración investigaciones en otros niveles educativos, debido a que las mismas ratifican la importancia de favorecer el pensamiento crítico desde temprana edad.

Las investigaciones enunciadas comparten en su finalidad la necesidad que la educación tome otros caminos hacia la transformación del pensamiento y dejar atrás prácticas tradicionales que solo enseñan a repetir, más no aprender. De igual manera, dichos estudios confirman que los estudiantes responden positivamente cuando son expuestos a estrategias innovadoras, que les otorga espacios reflexivos, para dar a conocer sus ideas propias, establecer acuerdos entre compañeros, buscar soluciones, argumentar respuestas, entre otros. Ello denota el espíritu crítico

C.C.Reconocimiento

ávido, en cada niño y joven, que busca ser expresado. Sin embargo, se puede acotar que las investigaciones mencionadas dirigieron sus acciones a la ejecución de propuestas pedagógicas en diferentes niveles educativos, aspecto que se diferencia del estudio presentado, puesto que la investigación desarrollada se enfocó principalmente en explorar y evidenciar manifestaciones incipientes del pensamiento crítico en los niños para profundizar en las diferentes habilidades del pensamiento y, por ende, ampliar la visión del niño como sujeto cognoscente que aprende activamente al construir significados desde la reflexión y la experiencia.

2.2 Fundamentación teórica

Para introducir el estudio de la iniciación del pensamiento crítico desde el preescolar, se presentan a continuación aportes teóricos de Piaget y Vygotsky para conocer el desarrollo cognitivo del niño y las contribuciones de Lipman al desarrollo del pensamiento, por medio de la reflexión en la infancia.

www.bdigital.ula.ve

2.2.1 Desarrollo cognitivo en la infancia desde una mirada constructivista

En la década del sesenta las ideas acerca del constructivismo irrumpen con mayor relevancia dentro de un contexto educativo tradicional para ofrecer a los educadores una alternativa a las limitaciones de las teorías conductistas, cuales reducen las posibilidades de aprender del estudiante al considerarlo como un sujeto pasivo que sólo se limita a memorizar y reproducir la información que transmite el maestro. El docente, dentro de este enfoque conductista, no considera los intereses, necesidades o conocimientos previos de los estudiantes, solo se centra en la planificación de objetivos y contenidos que los aprendices deben lograr independientemente de sus requerimientos individuales, de su participación, reflexión o análisis acerca de los procesos que vivencian.

C.C.Reconocimiento

Por otra parte, el enfoque constructivista brinda al aprendiz la oportunidad de abrir nuevos caminos hacia su aprendizaje y lo concibe como un proceso de elaboración intencional, que progresa de manera dinámica y creativa. El maestro, en este sentido, no sólo toma en cuenta los conocimientos previos del niño, sino también sus motivaciones, expectativas e intereses, lo que favorecerá los enlaces entre la información presente y los nuevos conocimientos, permitiéndole interiorizarlos y abstraerlos, dando pie a la formación de un conocimiento reflexivo.

Vivas (1997) señala la existencia de diferentes teorías constructivistas, las cuales coinciden, en que el ser humano tiene la capacidad de adquirir conocimientos y reflexionar sobre ellos: Entre las teorías constructivistas se encuentran la psico-genética de Piaget (1981) y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1979). Para cada uno de estos autores existen planteamientos esenciales relacionados con el desarrollo del pensamiento y los factores que influyen en dicho proceso; a continuación se desarrollaran las ideas de cada autor.

www.bdigital.ula.ve

2.2.1.1 Teoría de los procesos del pensamiento de Jean Piaget

La teoría desarrollada por Piaget contribuyó al conocimiento humano por medio del estudio del desarrollo y evolución del pensamiento en el niño. En este sentido, las numerosas investigaciones realizadas por Piaget (1981) hicieron que se considerará las diferencias que existen entre los procesos del pensamiento en el niño y el adulto. Al respecto consideró que:

> …el niño no es una simple reproducción en miniatura del adulto: el niño no sólo piensa con menos eficiencias que el adulto, sino que, además piensa de manera diferente. Por lo tanto…hay que concebir el

C.C.Reconocimiento

> desarrollo intelectual en términos de una evolución a través de etapas de pensamiento… (p. 46)

Según Piaget, el estudiante se considera como un sujeto cognoscente que aprende activamente al interactuar con el medio que lo rodea, desarrollando de esta manera la habilidad de razonar y de pensar. En consecuencia, su pensamiento se amplía a medida que interactúa con su entorno y será por medio de la actividad y la experiencia directa que sus estructuras mentales se nutran de nueva información. Por esta razón, la acción juega un papel fundamental en los procesos madurativos e intelectuales del individuo, puesto que conocer un objeto es actuar y operar sobre él y es a través de esta interacción, entre el objeto y el sujeto, que el individuo conoce. Sin embargo, en la construcción del saber, no sólo es fundamental la experiencia, sino es igualmente importante que el individuo autoestructure su conocimiento mediante la indagación, reflexión y al contrastar la información presente en sus esquemas cognitivos con la nueva información.

www.bdigital.ula.ve

A propósito de esto, los niños indagan activamente el conocimiento al interactuar con el ambiente, empleando lo que ya saben e interpretando nuevas situaciones y objetos, desde su propia lógica. Sin embargo, los estudios de Piaget (1981) demostraron que, a medida que el niño desarrolla su área cognitiva, esto representa cambios en la capacidad de razonar sobre el mundo. En este sentido, es necesario que el docente tenga presente que el individuo construye el conocimiento de forma activa, y sus acciones pedagógicas deben orientarse en función de promover el desarrollo de aprendices autónomos quienes irán evolucionando sus medios para conocer su entorno a medida que crecen.

C.C.Reconocimiento

Piaget (1974) hace referencia a cuatro elementos básicos que intervienen en la construcción activa del conocimiento, los cuales son: los esquemas, la asimilación, la acomodación y el equilibrio. Cuando se refiere a los esquemas, señala que son estructuras cognitivas que se forman y modifican por medio de los estímulos que la persona recibe del ambiente. La asimilación, constituye el proceso mediante el cual el sujeto incorpora a la estructura mental ya existente una idea, objeto o experiencia nueva. Para que se produzcan cambios en los esquemas se requiere del proceso de acomodación, que consiste en la modificación de los esquemas antiguos y en el manejo e integración de los objetos, ideas y experiencias nuevas a los esquemas anteriores. Ambos procesos dan como resultados un estado de equilibrio, que puede ser entendido como un balance entre la asimilación y la acomodación, es decir, el conflicto cognitivo que se manifiesta ante un estímulo nuevo disminuye y capacita a la persona para procesar e identificar otros estímulos que llegan.

www.bdigital.ula.ve

Este conjunto de procesos se encuentran en una constante reestructuración, puesto que la persona procesa y retiene más información al estar en contacto con conflictos cognitivos que generen desequilibrios y equilibrios en sus estructuras mentales, permitiéndole ampliar y conservar más información. Esta misma reestructuración la podemos observar cuando el docente promueve el pensamiento reflexivo en sus estudiantes, por ejemplo, por medio de preguntas que lo lleven a cuestionar lo que aprende. En este sentido, el pequeño, al buscar el porqué de las cosas y al argumentar sus respuestas, no solo podrá contrastará información previa con nueva información, sino que ejercita habilidades cognitivas que progresivamente transformarán sus estructuras mentales. Asimismo, el uso de las estructuras mentales implica una modificación de los esquemas de conocimiento en el individuo, estos se amplían o cambian al recibir nueva

C.C.Reconocimiento

información, permitiendo a la persona gradualmente, y a medida que está en contacto con experiencias enriquecedoras, ir avanzando de una etapa de desarrollo a la siguiente.

También, para Piaget (1981) el sistema de desarrollo guarda una estrecha relación con el aprendizaje y es por esta razón que estudió el desarrollo intelectual del individuo. De acuerdo con su teoría, el desarrollo cognitivo del niño avanza a través de cuatro etapas sucesivas, entre el nacimiento y la adolescencia, a saber el período Sensorio Motriz (desde el nacimiento a los dos años), el Preoperacional (de los 2 a los 7 años), Operaciones Concretas (de los 7 años a los 11 años) y de Operaciones Formales (de los 11 a los 15 años).

Es conveniente destacar, que el presente estudio, por estar comprendido en el nivel preescolar, se enmarca dentro del estadio preoperacional, por ser esta la etapa del desarrollo del niño que abarca dicho nivel educativo. Piaget (1969) señala que en este período los niños sostienen las bases para el pensamiento lógico, puesto que son capaces de recordar hechos y objetos y, comienzan a formar y a usar conceptos, es decir, a realizar representaciones de las cosas que los rodean y afectan.

www.bdigital.ula.ve

Durante la etapa preoperacional, el niño manipula la realidad por medio de símbolos, desarrollando así, lo que este autor denomina el pensamiento representativo o función simbólica, mediante un aumento progresivo de diferenciación entre significantes (palabras e imágenes) y significados (objetos o sucesos que se refieren a las palabras o imágenes). Los niños en edad preescolar manipulan los objetos que están a su alrededor y su actividad primordial es el juego, lo cual, en ocasiones les permite usar la imaginación para reflejar la realidad y familiarizarse con las situaciones que ocurren en su entorno.

Otro aspecto importante, que debe hacerse referencia, es que los niños de corta edad se caracterizan por la curiosidad y su espíritu inquisidor y tratan de dar respuestas a sus inquietudes

C.C.Reconocimiento

desde sus experiencias. Por esta razón, puede apreciarse en los años preescolares lo que Piaget (1981) denominó teorías intuitivas, las cuales se forman en los pequeños cuando intentan comprender o explorar fenómenos naturales. De allí que sea característico de esta etapa escuchar que los niños dicen, por ejemplo, que el sol es caliente porque quiere que las personas no tengan frío o que los relámpagos ocurren porque el cielo está bravo; este tipo de razonamiento se deriva de que el niño no puede distinguir, en algunas oportunidades, los seres animados de los seres inanimados y al momento de construir sus creencias lo hacen desde sus observaciones y experiencias inmediatas.

Por otra parte, Piaget (1969) sostiene que la conducta humana se ve influenciada por cuatro factores: la maduración, la cual se refiere al dominio de las capacidades cognitivas en el sistema nervioso; la experiencia, representada por todas las actividades tanto físicas como mentales que el niño realiza con los objetos en forma activa; la transmisión cultural; referida a la internalización por parte del niño de los conceptos de un grupo social determinado; y por último, el equilibrio, el cual se logra cuando el individuo se adecua a las experiencias del ambiente y lo integra a su propia estructura de pensamiento.

www.bdigital.ula.ve

Con respecto a la transmisión cultural, puede hacerse referencia, al acto educativo, en vista de que la educación ejerce un influjo social sobre el desarrollo personal. Esta influencia del medio puede ser productiva, siempre y cuando, el ambiente educativo sea apropiado, es decir, que el niño pueda beneficiarse al actuar con cierta espontaneidad y libertad sobre diferentes materiales, recursos y experiencias adecuados para desarrollar sus habilidades del pensamiento. Ante esto, la acción educativa debe estar dirigida a despertar la curiosidad en los estudiantes y favorecer la investigación, para ello es necesario animar al niño a plantearse sus propios problemas y no imponérselos o darles soluciones. En virtud de la acción del contexto social en el

C.C.Reconocimiento

desarrollo del pensamiento del niño, es necesario que la escuela busque nuevas maneras de propiciar la actividad de los aprendices y generar diálogos enriquecedores para permitirles favorecer procesos cognitivos a medida que el estudiante proponga nuevas soluciones e interrogantes ante los retos que le brinde el plantel educativo.

2.2.1.2 Fundamentos de la psicología sociocultural de Lev Vygotsky

La teoría de Vygotsky surge como rechazo a los enfoques conductistas, los cuales reducen el aprendizaje a la acumulación de reflejos y asociaciones entre estímulos y respuestas. Frente a esta situación Vygotsky (1979) propone un nuevo sistema que concibe al ser humano, no sólo como producto del medio, sino como un ente que participa activamente en la creación del entorno y que al transformarlo se transforma a sí mismo. En este sentido, podemos entender que el desarrollo cognitivo está vinculado a las relaciones que el niño establece con las personas que forman parte de su entorno.

www.bdigital.ula.ve

Como es evidente, Vygotsky basa su enfoque en que el individuo aprende activamente y considera que la persona no sólo se limita a responder a los estímulos, por el contrario, utiliza instrumentos mediadores para actuar sobre dichos estímulos y transformarlos, con el fin de adaptarse activamente a las condiciones ambientales. De esta interacción, los niños adquieren conocimientos, valores y experiencias, lo que reafirma que los individuos no aprenden de explorar solitariamente el mundo sino al apropiarse de los modos de actuar y pensar que le ofrece la cultura a la cual pertenece.

Por otra parte, Vygotsky (1979) distingue dos clases de instrumentos de mediación; la herramienta, que actúa materialmente sobre el estímulo y lo modifica; ejemplos de ella son los materiales impresos, los lápices, las computadoras, entre otras, y el signo, el cual, a diferencia de

C.C.Reconocimiento

la herramienta, no modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador, es decir, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. Ambos instrumentos de mediación son proporcionados por el medio social, pero en el caso de los signos, principalmente el lenguaje, debe ser asimilado por cada niño en particular, por medio de la interacción con su medio, a su vez que desempeña funciones esenciales para el desarrollo cognitivo y por ende del pensamiento.

Aunado a esto, Vygotsky (1984) afirma que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar debido a que él se encuentra en constante interacción con su medio e interioriza nuevas experiencias a través del intercambio tanto con su medio social como material. Por esta razón, podemos decir que el aprendizaje escolar no parte de cero; de allí la importancia de activar los conocimientos previos de los estudiantes para promover el desarrollo cognitivo. Así pues, es importante que la enseñanza busque promover el desarrollo de la cognición, puesto que el aprendizaje antecede al desarrollo cognoscitivo, por lo tanto una finalidad primordial de la educación, debe ser la creación de zonas de desarrollo próximo. Vygotsky (1979) define la Zona de Desarrollo Próximo como:

www.bdigital.ula.ve

> …la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133)

C.C.Reconocimiento

Es por ello, la importante de que la escuela brinde a sus estudiantes una mediación ajustada a su aprendizaje escolar, para crear zonas de desarrollo próximo, que al ser asistidas y apoyadas por el educador, los aprendices modificarán en la propia actividad conjunta con el maestro, sus esquemas y significados, adquiriendo de esta manera más posibilidades de actuación autónoma. Para crear zonas de desarrollo próximo que promuevan la iniciación del pensamiento crítico, el docente podrá hacer uso del diálogo como herramienta de intercambio de opiniones, por medio de preguntas abiertas que inviten al niño a la reflexión y al intercambio de puntos de vistas personales, de esta manera se produce en los niños, una reestructuración activa de sus esquemas mentales lo que favorece por consiguiente el desarrollo del pensamiento.

La teoría de Vygotsky (1979) sobre el Desarrollo Potencial debe ser considerada tanto por los psicólogos como por los educadores, puesto que la misma otorga una especial importancia a los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para la formación e internalización de conceptos. A través de la enseñanza, el niño relaciona los conceptos cotidianos con la información que recibe en la escuela, siendo esta última indispensable para enriquecer la enseñanza y su desarrollo.

www.bdigital.ula.ve

En vista de que el docente puede guiar al educando progresivamente hacia la etapa del aprendizaje formal, debe tener presente que cuando los niños ingresan a la escuela entran en contacto con experiencias nuevas que exigen activar sus estructuras cognitivas. Rodríguez (2001) señala la importancia de que los adultos significativos participantes en el desarrollo cognitivo de un niño, reconozcan el potencial de cada individuo para alcanzar niveles superiores de desarrollo por medio interacción e internalización de la nueva información. Lo expuesto anteriormente denota la importancia que tiene para el desarrollo cognitivo el hecho de que los niños confronten situaciones nuevas para propiciar la reestructuración de sus esquemas mentales y el desarrollo de

C.C.Reconocimiento

habilidades cognitivas como el razonamiento, la toma decisiones, la inferencia, la explicación, la evaluación, entre otras, las mismas necesarias para promover el pensamiento crítico en los niños.

Como es evidente, la interacción social y la cultura juegan un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, porque es a través de la interacción con los demás que el niño adquiere el lenguaje, así como la capacidad de razonar y comunicarse, por esta razón, lo que el niño pueda aprender, de acuerdo a su nivel real de desarrollo, varia si recibe la ayuda de un adulto o si trabaja en conjunto con otros compañeros. Por lo tanto, existe una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje. Puig y Sátiro (2008) al respecto citan a Lipman (1993) expresando lo siguiente: "El acto de pensar está tan estrechamente relacionando con el lenguaje que podemos pensar, con fundamento, que aprender a hablar, a pensar y a razonar son actividades estrechamente relacionadas entre ellas". (p. 12). Por eso, la escuela debe ofrecer condiciones que permitan a los estudiantes procesar diversas conexiones relacionando unas ideas con otras y comparando conceptos entre ellos para encontrar sentido a las cosas y a su vez las explicaciones implícitas. Es imperante enseñar a pensar a los estudiantes porque pensar es una actividad que permite captar significados y el pensamiento se expresa por medio del lenguaje.

www.bdigital.ula.ve

2.2.2 Pensamiento crítico

La definición del pensamiento crítico es una empresa que ha llevado a varios investigadores y estudiosos a dedicar años de esfuerzo para deliberar una descripción amplia que pueda abarcar sus cuantiosas características y ventajas para la vida del ser humano. Los aportes de algunos investigadores han englobado aspectos diversos del pensamiento crítico como la estructuración del conocimiento y el saber, qué lo diferencia de otros tipos de pensamientos, las bondades o productos que genera, las habilidades cognitivas que intervienen, la influencia tanto en lo

C.C.Reconocimiento

personal como en lo social. Aunque todos estos diferentes puntos de vistas hayan traído en algún momento controversias, es necesario resaltar que este compendio de contribuciones teóricas, sin duda, han favorecido positivamente al desarrollo y promoción del pensamiento crítico.

Para fines de esta investigación estudiaremos los postulados de la obra del filósofo, educador e investigador estadounidense Matthew Lipman con respecto al pensamiento crítico. El estudio de Lipman tuvo como objetivo promover la enseñanza generalizada de la filosofía, a su vez que adaptó el concepto de pensar por sí mismo. En otras palabras, este autor defendía la tesis de que cada individuo tenía la facultad para pensar razonablemente emitiendo buenos juicios, pero era necesario desarrollar hábitos de reflexión y ejercitar las habilidades cognitivas necesarias para pensar críticamente, y una herramienta eficaz para lograrlo es la filosofía. En consecuencia, Lipman (1998) defiende la filosofía como una disciplina específicamente orientada a la enseñanza del pensamiento como actividad autónoma.

www.bdigital.ula.ve

Ahora bien, el pensamiento crítico es entendido por Lipman (1998) como aquel que "facilita el juicio porque se base en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto" (p.174). De la concepción anterior podemos apreciar que Lipman identifica cuatro características esenciales del pensamiento crítico y su relación con el juicio.

Para Lipman (1998) el pensamiento crítico facilita el juicio porque desarrolla el razonamiento. Es necesario sustentar nuestras apreciaciones sobre criterios estructurados que permitan defender cada punto de vista. Un juicio objetivo está basado en criterios socialmente reconocidos y aceptados, es por ello que resulta difícil separar el juicio del criterio. Lipman (1998) sostiene que un juicio es una determinación del pensamiento y un buen juicio se diferencia de un juicio ordinario por los criterios que lo fundamentan. Por otra parte, la falta de

C.C.Reconocimiento

criterios y razones que aseveren nuestros juicios podría ocasionar andamiajes intelectuales débiles que no nos permitan fundamentar nuestras opiniones.

Lo expuesto anteriormente, señala que para este investigador, la enseñanza debe favorecer el razonamiento, pues sólo de esta manera el estudiante podrá aprender a razonar lógicamente. Igualmente, es necesario que en la escuela los estudiantes aprendan a reconocer criterios, puesto que los mismos, son las razones en las que apoyarán los juicios.

Entre otras de las características del pensamiento crítico descritas por Lipman (1998) encontramos que es autocorretivo porque nos permite, por medio de la reflexión, descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en el proceso inherente de indagación. Como consecuencia, la reflexión resulta imprescindible para desarrollar pensamientos cada vez más habilidosos a medida que se reforman las debilidades.

Al respecto, Lipman (1998) señala que en cuantiosas ocasiones nuestro pensamiento puede ser acrítico porque mostramos poco o escaso interés por la validez de lo que escuchamos o de lo que decimos. Este principio de autocorrección, por tanto, es fundamental para conducir el desarrollo de una investigación al reconocer la necesidad encontrar respuestas en un proceso de aciertos y desaciertos. Es por ello, que este autor sostiene que por medio de la investigación, en grupo de pares, los estudiantes pueden autoevaluarse y coevaluarse para mejorar las habilidades de pensamiento. En relación a lo anterior, Lipman (1998) propone el concepto de *comunidad de investigación* como uno de los estandartes sobre su teoría del desarrollo del pensamiento crítico, expresando lo siguiente:

> Una de las ventajas más claras de convertir la clase en una comunidad de investigación (…) es que los miembros de la comunidad empiezan a

www.bdigital.ula.ve
C.C.Reconocimiento

> corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente sus métodos y sus procesos. Por tanto, en la medida que cada participante sea capaz de interiorizar la metodología de la comunidad de forma global, cada uno será también capaz de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento (p. 181)

Como puede observarse, la investigación, sin duda, ofrece al desarrollo del pensamiento la posibilidad de ejecutar sus propios procesos y no conformarse con los productos obtenidos por otros. Unido a ello, la ventaja del diálogo es fundamental para intercambiar diferentes apreciaciones y posturas. En este sentido es necesario que la escuela desarrolle estrategias innovadoras que favorezcan el diálogo crítico como método de aprendizaje.

Para completar la síntesis sobre la definición de pensamiento crítico de Lipman (1998) sólo falta hacer referencia a la sensiblilidad al contexto. Esta característica no es más que reconocer que cada juicio que realizamos sobre un caso concreto, este, presenta circunstancias propias y particulares. Es decir, que el pensamiento crítico va más allá de un simple pensamiento por asociaciones; se trata de avivar el interés por conocer la verdad y profundizar en las particulares del hecho.

www.bdigital.ula.ve

Resumiendo las ideas anteriores, podemos entender que es un hecho ineludible, que la reflexión favorece la ampliación de nuestro pensamiento y que por medio de las razones, como los criterios, podemos justificar nuestras ideas. Sin embargo, es posible creer que nuestras habilidades de pensamiento no hayan sido lo suficientemente reforzadas. Por esta razón, es de necesidad ineludible que la escuela no viva de espalda a esta realidad y que fomente en los estudiantes las habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, incluso desde el

C.C.Reconocimiento

ingreso al sistema educativo, puesto que ello permitirá, a cada individuo, tener un razonamiento personal ante una situación o experiencia, dando origen a buenos juicios y a un pensamiento habilidoso.

Como complemento a la definición de pensamiento crítico desarrollada por Lipman, encontramos los aportes de Robert Ennis (citado por López, 2013) quien señala que el pensamiento crítico está unido a la reflexión, a la orientación de la toma de decisiones y a la regulación de la acción. Igualmente expone que el pensamiento crítico:

> …constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. (López, 2013, p. 43)

www.bdigital.ula.ve

En este sentido, observamos que, Ennis (citado por López, 2013) al igual que Lipman (1998), sostiene que el pensamiento crítico está vinculado directamente con la reflexión y la racionalidad. Estas habilidades permiten fundamentar nuestros puntos de vistas de forma objetiva y sobre criterios con alto grado de aceptabilidad. En efecto, el pensamiento crítico requiere de la actividad reflexiva, para que el individuo pueda tomar conciencia de sus ideas, creencias y cuestionamientos, para fijar una postura personal ante la realidad que enfrenta. Por otra parte, Lipman (1998) señala con respecto al pensamiento crítico lo siguiente:

C.C.Reconocimiento

> Cuando pensamos críticamente, nos vemos abocados a orquestar una amplia rama de habilidades cognitivas agrupadas en familias tales como la habilidad de razonamiento, las de formación de conceptos, las de investigación y las de traducción. Sin dichas habilidades nosotros seríamos incapaces de obtener el significado de un texto escrito o de una conversación, así como también sería imposible incorporar significado a una conversación o a un texto que estamos escribiendo. (p.184)

Por consiguiente, unido a las contribuciones de este pedagogo norteamericano al proceso educativo en función del pensamiento crítico, igualmente establece que la finalidad educativa debe centrarse en que los estudiantes desarrollen una serie de habilidades cognitivas, que clasifica en cuatro área del pensamiento. A su vez cada familia de habilidades está conformada por operaciones mentales específicas las cuales se interactúan entre sí al poner en marcha la exploración, la reflexión y el razonamiento.

www.bdigital.ula.ve

A continuación, se definen cada una de las familias de habilidades y el esquema de operaciones cognitivas pertenecientes a las mismas, tomando como referencia el trabajo realizado por Puig y Sátiro (2008) en función del pensamiento crítico en la infancia:

a) Habilidades de investigación: Cuando se habla de investigación se hace referencia a la indagación y exploración, por ello estas habilidades son las que aportan a los niños información sobre el mundo. Una de las características de la investigación es que permite la autocorrección, puesto que admite la necesidad de considerar alternativas y comprobar hipótesis. Al respecto

C.C.Reconocimiento

Lipman (1998) sostiene que el niño, desde temprana edad, construye hipótesis, considera alternativas cuando, por ejemplo, intenta adivinar en dónde está un objeto, puesto que pone en marcha destrezas mentales que gradualmente serán conocidas como inteligencia. En este sentido, la investigación permite acercarnos a un determinado evento para conocerlo, explorarlo, mientras que afirmamos o modificamos información o conocimiento adquirido.

Entre las operaciones cognitivas que conforman este grupo de habilidades ese encuentran:

- **Adivinar:** Es una tarea que precede a la formulación de hipótesis. Exige poner a prueba conocimiento y capacidades como la observación, la agilidad mental, asociación de ideas, discriminación de posibilidades, entre otros. En otras palabras, cuando el niño intenta adivinar realiza cognitivamente un ejercicio de análisis y síntesis puesto que se ve en la necesidad de conectar mentalmente diferentes aspectos para ir descartando opciones.

- **Averiguar:** Implica buscar la verdad hasta descubrirla y connota una habilidad positiva para conocer. Esta habilidad es de suma importancia para el desarrollo del pensamiento crítico porque permite a los niños ejercitarse en la búsqueda de explicaciones y no solo aceptar a priori una información recibida.

www.bdigital.ula.ve

- **Formular hipótesis:** Se entiende por hipótesis a un enunciado que propone una posible solución ante una situación a resolver. En la educación preescolar, es importante tener claro que hacer una hipótesis difiere de adivinar. Cuando se adivina, es necesario acertar a una respuesta clara, mientras tanto, hacer una hipótesis es buscar explicaciones probables por medio de la comprobación.

- **Observar:** La observación es darle una intencionalidad a nuestra percepción. Saber observar quiere decir descubrir elementos, darse cuenta. Esta habilidad es necesaria desarrollarla en los estudiantes porque les permite ver los detalles dentro de un conjunto. En este sentido,

C.C.Reconocimiento

desarrollar la observación permite favorece el pensamiento crítico porque evita la tendencia a la generalización y, por el contrario, puede tomar en cuenta aspectos particulares que forman parte del objeto o situación a estudiar.

- Buscar alternativas: Hacer de la búsqueda de alternativas un hábito mental es importante porque procura distintas maneras de llevar una acción a cabo. Esta operación cognitiva va en contra del pensamiento acrítico porque no busca tendencias generales que brindan seguridad, por el contrario, es una destreza que agudiza la creatividad y desarrolla el ingenio. Buscar alternativas incluye: formular hipótesis, a veces anticipar consecuencias y sobre todo seleccionar posibilidades.

- Anticipar consecuencias: Esta es una operación cognitiva que está relacionada a la imaginación, puesto que amerita de la suposición ante una situación. Igualmente, se vale de la reflexión causa y efectos sobre un hecho determinado. Podría también considerarse como una habilidad de previsión porque permite tener presente la posibilidad y probabilidad ante posibles respuestas.

www.bdigital.ula.ve

- Seleccionar posibilidades: Se refiere a distinguir en la medida en que podamos entre lo que es posible y lo que es probable. Esta habilidad mental permite ejercitar el sentido común de los estudiantes, puesto que buscara dar respuestas con mayor coherencia, tomando en cuenta la realidad del contexto.

- Imaginar: La imaginación se refiere a percibir mentalmente un hecho que aun no se ha experimentado, para ello, se requiere creatividad necesaria para inventar, idear, fantasear, en fin, ser libres del contexto de los hechos razonables. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la imaginación parte de las experiencias previas del estudiante, el cual reagrupa la información y la reconstruye de forma tal que parezca novedosa.

C.C.Reconocimiento

b) Habilidades de razonamiento: El razonamiento es una habilidad mental que permite ordenar y coordinar la información que poseemos, tanto la almacenada en la memoria como las que percibimos por medio de las habilidades de investigación. Nuestro conocimiento se basa en la experiencia del mundo y es por medio del razonamiento que este conocimiento se puede ordenar y ampliar para así formular conceptos posteriormente. Algunas habilidades de razonamiento son:

- Dar razones: Significa sustentar las opiniones que tenemos por medio de razones. Esta habilidad está directamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que la racionalidad permite sostener las opiniones personales sobre criterios aceptados y defendibles.

- Inferir: La inferencia es la habilidad para pasar de una o varias afirmaciones a otra que es la consecuencia. Así pues, la inferencia es una destreza mental que relaciona varios aspectos para formular una conclusión que va más allá de la información suministrada.

www.bdigital.ula.ve

- Razonar hipotéticamente: El razonamiento hipotético es una forma de pensar que permite deducir un nuevo conocimiento o una conclusión a partir de dos premisas. Este tipo de razonamiento está relacionado con pensar no sólo en lo que es, sino en lo que podría suceder, por esta razón surgen los "si…" y los "entonces" al imaginar, formular hipótesis, anticipar consecuencias, entre otros.

- Razonar analógicamente: Esta habilidad permite transportar una relación que se da en un contexto determinado otro contexto diferente. Promover en el aula de preescolar el razonamiento analógico, puede ser útil para favorecer en el niño la comprensión de nuevas ideas y procesos al asimilar nueva información dentro de la estructura cognitiva existente para adquirir nuevos conceptos y la elaboración de representaciones mentales.

C.C.Reconocimiento

- **Relacionar causa – efecto:** Esta habilidad debe trabajarse en los más pequeños con situaciones concretas. Por ejemplo, si decimos que "X" es causa de "Y", es lo mismo decir que "X" produce "Y" o que "Y" es consecuencia de "X". La relación causal es muy útil para organizar muchos aspectos de la vida y les permite a los niños identificar las consecuencias de diferentes acciones.

- Relacionar partes y todo: En un comienzo, las relaciones entre partes y el todo pueden resultar confusas para los niños debido a su pensamiento concreto. Este tipo de habilidad demanda del niño organizar sus ideas con coherencia. Para promover el desarrollo de esta habilidad es necesario ayudar al niño a reconocer la relación entre los detalles y el contexto.

- Relacionar medios y fines: Aprender a identificar medios y fines es una habilidad fundamental para la racionalidad, puesto que ambos son aspectos distintos pero que pertenecen a una misma realidad. El fin es el objetivo que se quiere conseguir; los medios son los recursos o las acciones intermedias que se deben ejecutar para alcanzar los fines trazados.

www.bdigital.ula.ve

- Establecer criterios: Un criterio es un canon, un patrón, una norma. Tener criterio significa saber juzgar y discernir. Establecer criterios quizás sea uno de los instrumentos más valiosos de los procesos racionales, es por ello que se debe enseñar a los estudiantes a identificar criterios que justifique sus opiniones. Los criterios también ayudan al niño a realizar comparaciones, dado que solo podemos establecer semejanzas y diferencias partiendo de un parámetro en común. Igualmente, los criterios son necesarios para realizar clasificaciones y para expresar valoraciones acerca de un determinado objeto, hecho, entre otros.

c) Habilidades de conceptualización: Las habilidades de conceptualización son aquellas que le permite al niño organizar la información que utiliza, al interiorizar los conocimientos y

C.C.Reconocimiento

asignarles un nombre. Conceptualizar es un acto mental que le permite formar conceptos relacionados entre ellos para establecer redes y sistemas de significados. Algunas habilidades de conceptualización son:

- Formular conceptos precisos: La precisión es indispensable en la descripción de un concepto. En la niñez es necesario orientar a los niños para clarificar los conceptos, debido a que los pequeños tienden a centrarse en uno o pocos atributos al intentar formular una definición. Es por ello, fundamental la intervención pedagógica por medio de preguntas que inviten al estudiante a reflexionar y a profundizar en las características del evento u objeto que desea definir.

- Buscar ejemplos y contraejemplos: Es una habilidad del pensamiento importante que le permite al niño ser capaz de citar ejemplos sobre un determinado concepto. Este tipo de habilidad incide favorablemente en el aprendizaje del niño y en su comprensión del concepto, al mismo tiempo que facilita acceder fácilmente a un nuevo tema. En el caso de los contraejemplos, es también una habilidad fundamental que favorece directamente el pensamiento crítico porque se evidencia en el niño la capacidad para refutar una tesis planteada. Unido a ello, es necesario que el niño al realizar algún contraejemplo pueda identificar sus razones para justificar su opinión.

www.bdigital.ula.ve

- Establecer semejanzas y diferencias: El establecer semejanzas y diferencias generalmente es una forma de comprender el entorno que nos rodea. Gran parte del proceso educativo está dirigido a identificar semejanzas y diferencias. Por esta razón, es conveniente a guiar a los niños a diferenciar entre dos cosas que se entienden como semejantes o a encontrar semejanzas entre cosas que habitualmente se consideran diferentes, al mismo tiempo que esta habilidad favorecerá directamente la capacidad de razonar analógicamente

C.C.Reconocimiento

- Comparar y contrastar: Es una habilidad fundamental para clasificar, puesto que amerita examinar ideas, objetos o procesos para identificar aspectos convergentes o divergentes. Para lograr comparar y contrastar es indispensable la buena observación para luego poder priorizar los aspectos comunes o diferentes respectivamente.

- Definir: Significa marcar límites, precisar. Es la capacidad para fijar con claridad el significado de un objeto para conocer sus características específicas. Es recomendable iniciar a los pequeños a comenzar a realizar definiciones y sobre todo despertar interés por intentarlo. Una manera de intentar a los niños en la formulación den definiciones es identificar la clase a lo que pertenece algo. Por ejemplo, una manzana es una fruta que…

- Agrupar y clasificar: Es una habilidad que tiene como fin disponer un conjunto de datos por clases y categorías, al mismo tiempo que está implícito la jerarquización y la síntesis. La clasificación amerita agrupar según ciertos principios, es decir, es juzgar que una cosa tiene cierta característica y que por lo tanto, pertenece a la clase de cosas que tienen esa característica. Por ejemplo, decir que los girasoles son amarillos es juzgar que los girasoles pertenecen a la clase de cosas amarillas.

www.bdigital.ula.ve

- Seriar: Es una forma de ordenación por secuencia. La seriación puede realizarse tanto por descubrimiento o por invención. En el primer caso, se intenta descubrir el orden o secuencia ya existente; mientras que en el segundo caso, se intenta organizar una serie o secuencia para ordenar lo que se observa confuso o desarreglado.

d) Habilidades de traducción: La traducción es entendida como un proceso que consiste en pasar una palabra o frase de un idioma a otro, sin que pierda su significado. En este caso, las habilidades de traducción son aquellas que permiten mantener los significados aunque el

C.C.Reconocimiento

contexto cambie. El interés de favorecer las habilidades de traducción radica en que posibilita el paso de un lenguaje a otro; por ejemplo, el paso del lenguaje oral al escrito, del lenguaje natural al lenguaje matemático, del lenguaje verbal al gestual, entre otros. Debido a la importancia que los procesos comunicativos tienen para los niños, es necesario propiciar distintas formas expresivas; como por ejemplo, gestos, mímicas, sonidos onomatopéyicos, y sobre todo identificar su significado o traducción. Algunas habilidades de traducción son:

- Explicar: Esta habilidad está asociada a la narración y la descripción como medios para la verbalización. Normalmente en el sistema educativo, los niños deben callar y escuchar, por esta razón, si se desea favorecer el pensamiento desde los primeros años de escolaridad, es necesario aprovechar diversas oportunidades para motivar al niño a verbalizar las ideas contenidas en sus pensamientos y comunicarlas con claridad.

- Interpretar: Significa explicar el sentido que tiene para nosotros un determinado hecho, en otras palabras, es atribuir un significado personal a la información que se recibe. La habilidad de interpretar implica razonar, argumentar, deducir y explicar. Al interpretar una determinada información el niño busca la forma de expresar un pensamiento conectando experiencias anteriores.

www.bdigital.ula.ve

- Improvisación: El significado de improvisar remite a hacer o decir alguna cosa sin prepararla con antelación. Con frecuencia, en la escuela se realizan diversas actividades que demandan preparación e información previa específica, sin embargo, en algunas oportunidades, es beneficioso pedirles a los niños que realicen cosas de forma espontáneas, puesto que también es una habilidad. Ello, puede ser beneficioso debido a que en la vida diaria no siempre se tendrá el tiempo necesario para pensar, reflexionar o informarse antes de tomar una decisión y la improvisación puede favorecer la flexibilidad y la agudeza intelectual.

C.C.Reconocimiento

- Traducción del lenguaje oral al corporal: La expresión corporal es una forma de comunicación de gran valor que complementa y, hasta a veces, sustituye el lenguaje verbal. Podemos observar niños que tiene mayor facilidad para expresar ideas y sentimientos por medio de gestos, sin embargo, la traducción del lenguaje oral al corporal, es una habilidad que se debe favorecer en el grupo en general. La comunicación oral es fundamental en la educación preescolar y una forma de favorecerla es a partir de la transmisión del significado de un lenguaje a otro.

- Resumir: Es una habilidad de decir de manera breve y condensada una historia, situación, o proceso, buscando los aspectos más significativos. Es una práctica que puede ser implementada, incluso en los preescolares, puesto que ofrece una versión breve acerca de un contenido que el niño da a conocer sobre una información.

El uso de esta habilidad facilitará el recuerdo y la compresión de contenidos abordados en el aula y, de esta manera, favorecer relaciones temporales al describir verbalmente acontecimientos pasados. Por otra parte, el resumen, promueve la clasificación cuando el niño resalta las ideas principales y las características tanto de objetos, hechos o experiencias.

www.bdigital.ula.ve

2.2.2.1 Matthew Lipman y la filosofía para niños

La filosofía como disciplina humanística, con más de 2500 años de existencia, parece ofrecer el camino adecuado para desarrollar la capacidad de pensar. Sin embargo, muchos creerían que la habilidad para hacer filosofía estaba reservada solo para pensadores adiestrados, pero hoy en día, gracias a los aportes de Lipman (1998) sabemos que no es así; por el contrario, los niños están en la capacidad de hacer filosofía, sabiendo que no es el tipo de filosofía que conocemos como transmisión de conocimientos profundos, históricos o convencionales, sino que filosofar en

C.C.Reconocimiento

la etapa infantil supone cuestionarse la realidad, hacerse preguntas sobre el mundo que los rodea. De acuerdo al postulado de Lipman (1998), este apartado tiene como finalidad entender que los niños están dotados de un impulso natural por conocer el mundo y cuestionar sus supuestos, y es responsabilidad de la familia y la escuela potenciar estas habilidades en lugar de reprimirlas o reducirlas.

Para algunos autores como Lago (1990) la filosofía para niños debe partir del aprovechamiento de las aptitudes naturales de los pequeños para conocer y controvertir el mundo que los rodea. Sin embargo, este autor también señala que, ese impulso por cuestionar el mundo, "esa <capacidad filosófica> de preguntar el por qué de las cosas"(s.p) puede disminuirse o hasta llegar anularse cuando el adulto, sea en la familia o en la escuela, no puede o no sabe cómo dar respuestas a las inquietudes del niño y termina optando por mandarlo a callar o por contestar arbitrariamente "eso es así porque sí", pudiendo generar, en un futuro, jóvenes pasivos o indiferentes que aceptan la realidad a priori, sin cuestionarla. En este sentido, observamos que este señalamiento confirma la infancia como, una etapa de la vida, determinada por la curiosidad y deseos de investigar el entorno.

www.bdigital.ula.ve

Así pues, una de las características propias de la infancia es el interés en realizar preguntas sobre asuntos de su interés, y es esa naturaleza inquieta, propia de los niños, que se debe potenciar para el desarrollo de un pensamiento crítico con una mente despierta y así procurar una persona reflexiva que sepa pensar por sí misma. Es por ello, que se considera importante cultivar la capacidad de los niños para interrogarse y no disminuirla al bloquear su libre expresión.

Por lo tanto, un clima de preguntas y respuestas, junto a los niños de preescolar, es una estrategia que fomenta la participación y la reflexión. Igualmente, el docente puede realizar preguntas durante las situaciones de aprendizaje para mantener la atención de los niños y

C.C.Reconocimiento

favorecer la obtención y retención de información relevante durante diálogos coherentes y ordenados.

Es así como, el diálogo es un instrumento que contribuye a desarrollar habilidades cognitivas que están emergiendo al procurar justificar opiniones, al considerar el punto de vista del otro y al organizar información previa. Al respecto Capacho (2000) afirma que el uso de la pregunta en el aula favorece un clima de interacción y propician el diálogo con interrogantes y respuestas que constituyen fuentes de crecimiento personal y social. Existen dos tipos de preguntas para el autor antes mencionado: las convergentes, que se orientan hacia una respuesta generalmente predecible, que en ocasiones puede favorecer la memorización, sin embargo, no invita a la realización de algún análisis o reflexión; y las divergentes que permiten en los niños opciones variadas de respuestas, lo que promueve la reflexión, el análisis y la investigación en su entorno social, a la vez que favorece el pensamiento al indagar, contrastar y buscar soluciones. Por lo tanto, ello supone la necesidad de conocer las capacidades y facultades de los niños, para de esta manera potenciarlas y favorecer el desarrollo de su pensamiento.

www.bdigital.ula.ve

Por otra parte, se puede enfatizar que la filosofía para niños abre el velo de un enfoque marcadamente objetivista, el cual considera que existe un mundo real que es ajeno al estudiante y cuya representación debe incorporarse a sus esquemas (Puig y Sátiro, 2008) En virtud de ello, este enfoque pedagógico se opone a las ideas conductista educativas, las cuales se fundamentan en el modelo cognitivo que se caracteriza por la tradición racionalista de la filosofía; por el contrario, surge como una demanda al derecho que todo ser humano tiene a usar la palabra para dejar oír su voz en la toma de decisiones en los asuntos que le afecta. Igualmente, pone énfasis en el descubrimiento del significado y en la importancia de escuchar varias perspectivas para llegar a conocer y entender una realidad.

C.C.Reconocimiento

De acuerdo con esto, la propuesta educativa desarrollada por Lipman (1998; 2004) surge de la total convicción del poder transformador que tiene para el individuo como para la sociedad, convertir el aula en una comunidad de diálogo, cuyos participantes se ejercitan desde temprana edad, como sujetos activos de su propio aprendizaje, en la realización de un pensamiento complejo, capaz de dar sentido a la diversidad de la experiencias en relación con el mundo, ello a su vez, permitirá a los estudiantes participar activamente en la construcción de formas razonables de convivencia.

Para Puig y Sátiro (2008) tanto el contenido como el método de la filosofía "lleva a los estudiantes a reflexionar sobre temas presentes en todas las otras disciplinas: verdad, sujeto, identidad, tiempo, libertad, relación, etc." (p.10) como puede observarse, la reflexión, como habilidad del pensamiento, inherente a la filosofía, promueve desde los primeros niveles educativos, además de una implicación escolar inmediata, un aspecto fundamental para la vida humana y el posicionamiento del individuo en el mundo. La capacidad para dialogar, discordar o polemizar que permite la filosofía, posibilita el ejercicio de destrezas mentales al mismo tiempo que el individuo desarrolla y sostiene una postura personal ante diversas situaciones vividas y observadas.

www.bdigital.ula.ve

En virtud de ello, los aportes de Lipman a la pedagogía por medio de su proyecto de filosofía para niños, pretende convertir el aula en un laboratorio de racionalidad, donde sus participantes aprendan, investiguen y ensayen de un modo cooperativo habilidades de pensamiento de manera razonable, buscando espacios de convivencia donde se respete la diversidad y sean posibles también las relaciones justas.

Al finalizar este diseño teórico que se ha desarrollado en este capítulo, ofrece un margen referencial acerca del tema de la investigación realizada, así mismo las teorías, postulados e

C.C.Reconocimiento

investigaciones expuestas están relacionadas con los aspectos conceptuales del problema planteado y la finalidad central del estudio.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El capítulo a continuación describe el modelo de investigación que se llevó a cabo para explorar la iniciación del pensamiento crítico en estudiantes de preescolar. Contiene el diseño de investigación, lugar y participantes del estudio, el rol de la investigadora, las técnicas de observación y los criterios a utilizar para evaluar el pensamiento crítico en niños de edad preescolar.

3.1 Naturaleza de la investigación

El presente estudio se realizó bajo el paradigma de investigación cualitativa, puesto que se fundamenta en el acercamiento a un entorno sociocultural concreto donde se pueden apreciar y describir diversos acontecimientos en su contexto natural para explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos. En este caso particular, la investigación tiene por objeto explorar la iniciación del pensamiento crítico en los niños en edad preescolar, dentro de su entorno educativo, con el fin de ampliar la visión acerca del niño como sujeto cognoscente y, por ende, promover la reflexión e innovación de la práctica educativa. Igualmente Rodríguez, Gil y García (1999) plantean que la investigación cualitativa estudia sin interferir en las situaciones observadas en su contexto natural, y que cambia de acuerdo a los hechos que afectan a los sujetos que participan.

www.bdigital.ula.ve

3.2 Diseño general de la investigación

Al mismo tiempo, corresponde a un diseño etnográfico porque la investigación se llevó a cabo en el entorno escolar que rodea a los participantes. Al respecto, Martínez (2000) sostiene que la raíz etimológica de la palabra etnografía significa “análisis de modos de vida” de un grupo

C.C.Reconocimiento

de individuos o comunidad, mediante la observación de las interrelaciones ocurridas entre los integrantes de la población estudiada, para describir posteriormente sus creencias, motivaciones y perspectivas. Así pues, el diseño etnográfico permite interactuar con los sujetos de estudio, específicamente con los niños y niñas de un aula de preescolar, del Municipio Libertador del Edo. Mérida, para explorar el pensamiento crítico por medio de las habilidades cognitivas develadas durante sus diálogos.

En tal sentido, Nolla (1997) expresa que este método de investigación incorpora el análisis de aspectos cualitativos provenientes de los comportamientos de los individuos en estudio, de sus relaciones sociales e interacciones con el contexto en el que se desenvuelven. La etnografía, constituye, entonces, un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación, puesto que la investigación etnográfica tiene como objetivo mejorar la calidad de la acción pedagógica y resolver las diferentes limitaciones que la afectan.

www.bdigital.ula.ve

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en esta investigación se pautó como tiempo de observación y recolección de datos, un periodo de tres (3) meses. Se utilizó la técnica de observación participante porque era necesario que la investigadora hiciera parte activa en las actividades que se realizaron en el aula de preescolar, para poder evidenciar rasgos del pensamiento crítico durante el cumplimiento de la jornada diaria, tanto en situaciones espontáneas como en situaciones creadas por la investigadora. Es oportuno señalar que, los estudios etnográficos ameritan, en algunas oportunidades, la familiarización del investigador con el entorno a estudiar para que su presencia, en dicho contexto, no sea un factor que altere o modifique la naturalidad de la dinámica a investigar. Sin embargo, en este estudio desarrollado, la investigadora era parte del ambiente a observar, puesto que cumplía funciones como docente de aula.

C.C.Reconocimiento

A propósito de lo anterior, el desempeño de la investigadora en el aula de preescolar estudiada, consistió en registrar, durante los diferentes momentos de la rutina diaria, las habilidades cognitivas presentes en los diálogos de los niños, con el fin de explorar la iniciación del pensamiento crítico desde el nivel preescolar.

3.3 Participantes y lugar de la investigación

Los participantes de la investigación estuvieron constituidos por los niños pertenecientes a un aula de preescolar conformada por 09 niñas y 10 niños con edades compendiadas entre los 5 y 6 años de edad, ubicados en una institución educativa de carácter pública en el Municipio Libertador del Estado Mérida. Según Pérez (2000) los participantes de una investigación deben seleccionarse porque cumplen ciertas particularidades en común, en este caso, los estudiantes con quienes se realizó la investigación fue una muestra intencional, dado que se eligieron los niños con mayor edad dentro del nivel preescolar bajo el supuesto de que presentan mayor desarrollo del lenguaje y vocabulario. Desde otro punto de vista, también se consideró la selección del grupo de participantes por ser los estudiantes atendidos pedagógicamente por la investigadora en el plantel seleccionado, lo que facilitó el acceso al ambiente de estudio.

www.bdigital.ula.ve

Con respecto al personal docente presente en el lugar de la investigación, es necesario acotar que el ambiente de estudio contó con la participación de dos (2) docentes de aula más, aparte de la investigadora, para un total de tres (3) docentes y en algunas ocasiones la participación de la docente de huerto escolar.

Para preservar la identidad de los participantes, en la transcripción de los diálogos, se sustituyó el nombre de cada uno por la palabra "Niño" o "Niña" según el género, seguido posteriormente por un guión (-) y la letra de la inicial de su nombre. En el caso de los niños que tenía la misma inicial y eran del mismo género se optó por colocar las iniciales de sus dos

C.C.Reconocimiento

nombres a uno de ellos. En el caso de las docentes de aula se identificaron como Doc-1 y Doc-2, la docente de huerto escolar como Doc-HE y la investigadora con la letra "I"

Cuadro 1: Código de identificación para los estudiantes

NIÑOS	**NIÑAS**
Niño-C	Niña-G
Niño-D	Niña-E
Niño-S	Niña-A
Niño-DJ	Niña-N
Niño-N	Niña-K
Niño-R	Niña-T
Niño-J	Niña-S
Niño-JL	Niña-R
Niño-V	Niña-AV
Niño-CA	

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Cuadro 2: Código de identificación para los docentes

Docente	Código
Docente de Aula	Doc-1
Docente de Aula	Doc-2
Docente de Huerto Escolar	Doc-HE
Investigadora	I

3.4 El rol de la investigadora

La investigadora asumió el rol de observadora participante, lo que le permitió integrarse a las situaciones y actividades del aula con el propósito de evidenciar el acontecer del pensamiento crítico de los niños en un aula de preescolar por medio de las interacciones verbales entre niño-niño o niño-docente. Igualmente, entre los roles desempeñados por la investigadora fueron realizar registros de campo, describir el proceso observado, analizar los diálogos de los niños y derivar conclusiones. Así mismo, participó como mediadora de situaciones didácticas orientadas a favorecer la iniciación del pensamiento crítico por medio de conversaciones grupales y formulación de preguntas.

www.bdigital.ula.ve

3.5 Procedimientos para la recolección de datos.

La investigación cualitativa implica la recogida de información relevante para el estudio que se pretende desarrollar. Ello se realizó mediante la utilización de diferentes herramientas tales como la observación, grabaciones y registros de campo, los cuales permitieron describir las

C.C.Reconocimiento

experiencias y situaciones observadas. Ante esto, conviene destacar que, para Rodríguez et al. (2001):

> Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural… que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. (p. 142)

Entre las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación para la recolección de datos se encuentran:

3.5.1 La observación participante:

www.bdigital.ula.ve

La observación participante es uno de los elementos más característicos de la investigación cualitativa y por ende, el más utilizado. La observación participante es definida por Rodríguez et al. (2001) como "…un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando." (p. 165) Para este autor, la implicación se refiere a participar y compartir las actividades que realizan las personas pertenecientes al estudio.

Se seleccionó la observación participante por ser un método recíproco que ofrece un mayor grado de implicación en la experiencia y durante un tiempo real, a la vez que permite participar de las situaciones educativas, para así, comprenderlas e interpretarlas. En relación con lo anterior, Anguera (1978) señala que la observación participante tiene el propósito de obtener datos a través de un contacto directo, los cuales son registrados e interpretados por el observador

C.C.Reconocimiento

al interactuar con el entorno que estudia; puede hacerlo por medio de conversaciones informales, participando en las actividades, entre otros.

Las observaciones del estudio se enfocaron en la exploración del pensamiento crítico desde el nivel preescolar para lograr dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

3.5.2 Registros de campo:

Debido a que el propósito de la investigación consistió en explorar la iniciación del pensamiento crítico en los estudiantes de preescolar, fue necesario observar la situación escolar para recolectar datos sobre los rasgos del pensamiento crítico observados en los niños durante el desarrollo de la jornada diaria. Es preciso señalar que los registros de campo en esta investigación tuvieron el propósito de asentar de forma escrita y en el momento justo del hecho, las conversaciones de los niños en las cuales se evidenciaron habilidades cognitivas relacionadas al pensamiento crítico. Ello fue necesario debido a la espontaneidad de las interrelaciones niño-niño o niño-docente que, por su carácter impredecible, no podían ser registrados por medio del uso del grabador. Por lo antes señalado, se consideró fundamental registrar de forma escrita las interacciones niño – docente y niño – niño durante las diferentes actividades, con el fin de conocer las manifestaciones del pensamiento crítico en los niños.

www.bdigital.ula.ve

3.5.3 El uso del grabador de voz:

Las grabaciones de audio, como herramienta de recolección de datos, permitieron registrar con fidelidad las interacciones verbales que se produjeron entre los participantes de la investigación. Principalmente, fueron grabadas las interacciones verbales de las situaciones creadas por las docentes participantes del aula observada, así como también por la investigadora con el grupo de estudiantes. Tanto el uso de la grabadora como de los registros de campo fueron útiles para conservar con mayor detalle el resultado de los diálogos.

C.C.Reconocimiento

3.6 Procesamiento de datos:

Para llevar a cabo la investigación se tomó como escenario un preescolar ubicado en la Urb. Los Curos, parte alta, Parroquia Osuna Rodríguez, Municipio Libertador del Estado Mérida, donde se trabajó con niños del último nivel de educación inicial.

El proceso de recolección de datos fue guiado por las habilidades cognitivas expresadas por Lipman (1998) como habilidades esenciales para permitir el desarrollo del pensamiento crítico. Para este investigador, pensar críticamente atribuye la expresión de "una amplia rama de habilidades cognitivas agrupadas en familias tales como las de habilidades de razonamiento, las de formación de conceptos, las de investigación y las de traducción" (p. 184). En este sentido, los datos recogidos fueron clasificados en los mencionados grupos o familias de habilidades, a medida que se recolectaba la información, según la operación cognitiva específica. Posteriormente se sometieron a un análisis interpretativo con el fin de describir el acontecer del pensamiento crítico en un aula de preescolar. Igualmente, los diálogos obtenidos durante las diferentes interacciones permitieron determinar las operaciones mentales que anteceden al desarrollo del pensamiento crítico desde el nivel preescolar. Para ello, se utilizó una lista de chequeo que nos permitió contabilizar la frecuencia con que se presenció las diferentes habilidades cognitivas, descritas por Lipman (1998) como habilidades necesarias para pensar críticamente.

www.bdigital.ula.ve

Para el procesamiento de los datos se clasificó la información obtenida dividiéndolas en cuatro categorías para explorar el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de edad preescolar. Estas categorías seleccionadas, son consideradas para la investigación como aspectos esenciales para determinar la iniciación del pensamiento crítico desde temprana edad, dichas

C.C.Reconocimiento

categorías son: Habilidades de investigación, habilidades de razonamiento, habilidades de conceptualización y habilidades de traducción.

3.6.1 Subcategorías para evaluar el pensamiento crítico

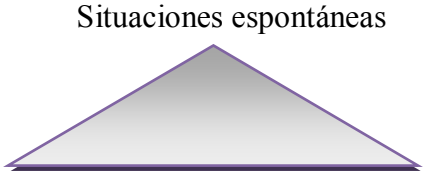
Las subcategorías seleccionadas surgen de las diferentes operaciones mentales apreciadas en las interacciones de los niños a medida que se recolectaba y analizaba la información. Es así como se logró establecer subcategorías que permitieron explorar con mayor precisión la iniciación del pensamiento crítico en el preescolar.

La frecuencia con la que se presentaron cada una de las operaciones mentales será presentada en gráficas de pastel con su respectivo análisis e interpretación de los resultados de la investigación.

3.7 Validez de la información:

Todo trabajo de investigación precisa validar los resultados obtenidos para llegar a conclusiones sistemáticas. En la presente investigación de llevó a cabo la validez de triangulación de datos, la cual "ayuda a establecer la dependencia y la credibilidad de la investigación. (Hernández, Fernández y Batista, 2010, p. 532). De esta manera, la triangulación de datos permite contrastar la información obtenida para confirmar los resultados. En este estudio la triangulación se enfocó entre los datos obtenidos en las situaciones espontáneas, la información recabada de las situaciones creadas y la relación entre investigador – participantes.

www.bdigital.ula.ve



C.C.Reconocimiento

A sí mismo, para efectos de presentación de los resultados, distinguimos tres momentos que conllevan a operaciones distintas, estos son: codificación de los resultados por habilidades cognitivas, identificación de las categorías y subcategorías y la interpretación de los resultados. Finalmente, resulta importante señalar que la ruta metodológica diseñada permitió un análisis de calidad puesto que se identificaron categorías y subcategorías a la vez que se interrelaciona los fenómenos objetos de estudio, lo que aportó una interpretación clara acerca del estudio del pensamiento crítico desde el nivel inicial.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se muestran y analizan los resultados obtenidos de la información recolectada por medio de los registros de campo y grabaciones de voz provista por los 19 estudiantes del último nivel de educación inicial para luego describir el acontecer del pensamiento crítico en el aula de preescolar.

4.1 Aspectos generales

En esta etapa de la investigación se confirmó que los niños en edad preescolar tienen la habilidad de pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos lo que favorece la capacidad de reflexión y el desarrollo del pensamiento. En cada una de las intervenciones de los niños, durante sus conversatorios, pudo observarse el "orquestar" de las diferentes habilidades cognitivas, descritas por Lipman (1998), necesarias para otorgar significado a la información recibida del entorno y por ende para iniciar la actividad reflexiva propia del pensamiento crítico.

www.bdigital.ula.ve

La información recogida a través de las observaciones, registros y grabaciones nos ofrecieron los datos relevantes para el estudio de la iniciación del pensamiento crítico en el nivel preescolar, puesto que es durante las conversaciones de los niños que el docente puede evidenciar las operaciones cognitivas que el niño manifiesta, como procesa, asimila y expresa la información aprendida. Ello, se realizó por medio de dos tipos de situaciones:

- **Situaciones espontáneas:** En este escenario, se realizaron anotaciones de las interacciones entre niño – niño y niño - docente, que surgieron naturalmente durante momentos

C.C.Reconocimiento

de juegos, trabajo libre en los espacios, reuniones de grupos, entre otros, para develar operaciones mentales del pensamiento crítico en los niños.

- **Situaciones creadas:** En estas, la investigadora de forma premeditada, abordó a los niños con temas puntuales para generar una discusión grupal y así conocer tanto la opinión como los conocimientos previos de los estudiantes sobre determinados temas. Es necesario acotar que la intervención de la investigadora durante las situaciones creadas, estuvo dirigida específicamente a promover la reflexión durante las conversaciones suscitadas en el aula, más no a favorecer intencionalmente algunas de las habilidades cognitivas. Los diálogos de los pequeños durante estas situaciones fueron registrados por medio del uso de la grabadora para su posterior transcripción.

En tal sentido, los datos obtenidos, en ambas situaciones, fueron transcritos, lo que permitió que la información quedara plasmada de forma completa y precisa para ser posteriormente revisada y analizada por medio de una lista de chequeo; este recurso consistió en registrar la frecuencia de cada una de las operaciones mentales expresada por los participantes del estudio en los diferentes diálogos. Ello nos ofreció evidencia clara de las habilidades cognitivas más empleadas por los niños en su entorno educativo y de esta manera proceder a la categorización, subcategorización y análisis.

www.bdigital.ula.ve

Al respecto, los niños pertenecientes al estudio manifestaron las siguientes operaciones cognitivas o subcategorías para cada una de las familias de habilidades.

a) Habilidades de investigación:

- Selecciona posibilidades.
- Imagina.
- Formula preguntas.

C.C.Reconocimiento

- Busca alternativas.
- Anticipa consecuencias.
- Observa.

b) Habilidades de razonamiento:

- Da razones.
- Infiere.
- Razona hipotéticamente.
- Establece criterios.
- Razona analógicamente.
- Relaciona causa – efecto.

c) Habilidades de traducción:

- Traduce del lenguaje oral al corporal.
- Interpreta.
- Narra.
- Improvisa.
- Resume.

d) Habilidades de conceptualización:

- Formula conceptos.
- Busca ejemplos.
- Compara.
- Seria.
- Establece semejanzas.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Conviene destacar que en el desarrollo de toda investigación etnográfica es necesario captar y registrar la realidad observada como una red de relaciones, por ello, el análisis debe realizarse de forma continua y sistemáticamente mediante un proceso de síntesis e interpretación (Martínez, 2000). Por esta razón, en nuestro estudio, la recolección de datos se realizó de manera simultánea con el análisis. A medida que obtuvimos los primeros registros, su análisis permitió distinguir las operaciones cognitivas presentes en las conversaciones de los niños para luego identificar la familia de habilidad a la cual correspondía. Por otra parte, al analizar los datos a medida que se iban recolectando, orientó la intervención del adulto significativo para obtener mayor participación e intervenciones de los estudiantes. De esta manera, el análisis contribuyó a determinar las principales características de la situación objeto de estudio.

4.2 Presentación de los resultados de las situaciones espontáneas.

www.bdigital.uia.ve

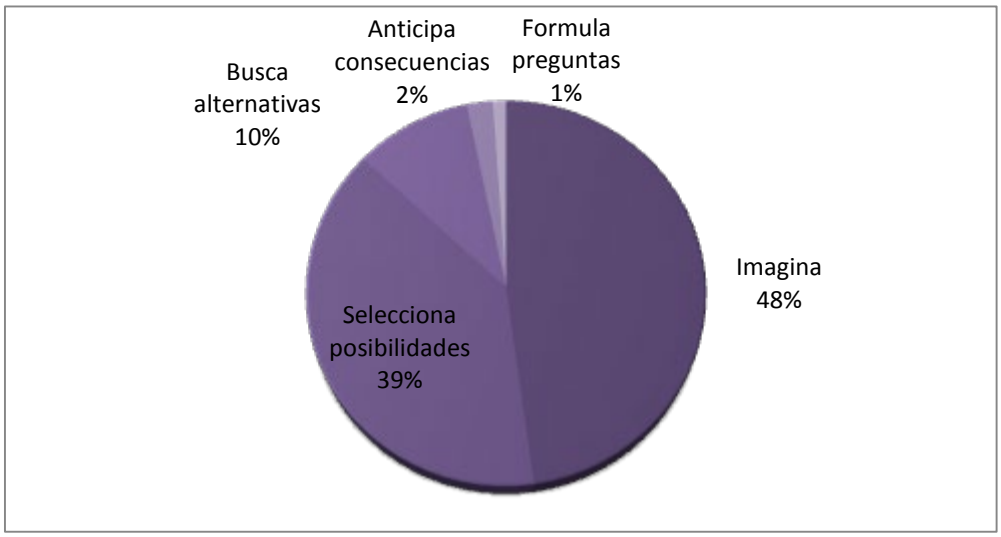
A continuación se presentan numérica y gráficamente los resultados obtenidos de las habilidades cognitivas evidenciada en los diálogos de los niños durante situaciones espontáneas observadas en el aula de preescolar.

Cuadro 1: Habilidades de Investigación

Subcategorías	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Imagina	44	48%
Selecciona posibilidades	36	39%
Busca alternativas	9	10%
Anticipa consecuencias	2	2%
Formula preguntas	1	1%
Total	92	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 1: Habilidades de Investigación



En el cuadro 1 y gráfico 1 se observó que, dentro de la categoría "Habilidades de Investigación" en situaciones espontáneas en el aula de preescolar, se manifestó con mayor frecuencia la operación cognitiva de la imaginación, seguida de la selección de alternativas. En un menor porcentaje se observó la búsqueda de alternativas, la anticipación de consecuencias y la formulación de preguntas.

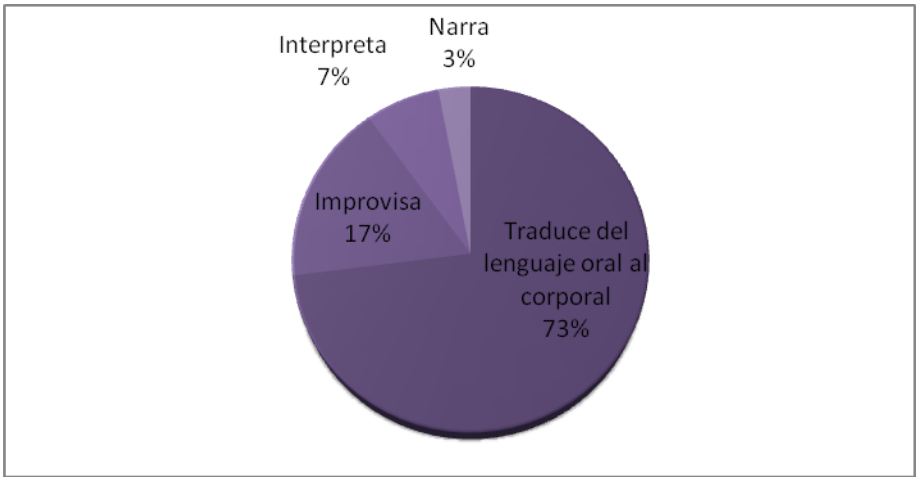
www.bdigital.ula.ve

Cuadro 2: Habilidades de Traducción

Subcategorías	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Traduce del lenguaje oral al corporal	22	73%
Improvisa	5	17%
Interpreta	2	7%
Narra	1	3%
Total	30	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 2: Habilidades de Traducción



En el cuadro 2 y gráfico 2 se observó que dentro de la categoría "Habilidades de Traducción", durante situaciones espontáneas en el aula de preescolar, se evidenció con un mayor porcentaje la traducción del lenguaje oral al corporal. Igualmente se observó habilidad de algunos niños para improvisar y en menor grado se reflejaron la interpretación y la narración.

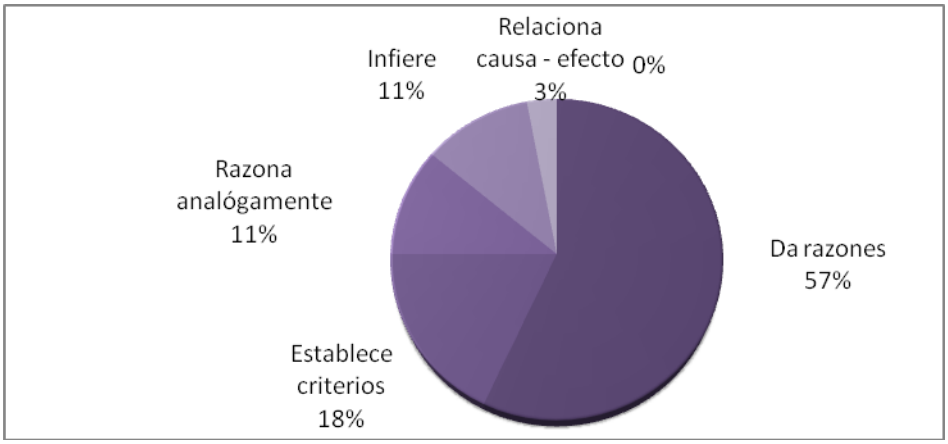
www.bdigital.ula.ve

Cuadro 3: Habilidades de Razonamiento

Subcategorías	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Da razones	16	57%
Establece criterios	5	18%
Razona análogamente	3	11%
Infiere	3	11%
Relaciona causa-efecto	1	3%
Total	28	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 3: Habilidades de Razonamiento



En el cuadro 3 y gráfico 3 se observó que, dentro de la categoría "Habilidades de Razonamiento" en situaciones espontáneas en el aula de preescolar, la operación cognitiva más puesta en práctica por los niños es el dar razones. Igualmente se evidenció en porcentajes medianamente similares el establecimiento de criterios, el razonamiento analógico y la inferencia. Con menos frecuencia se observó la relación causa – efecto.

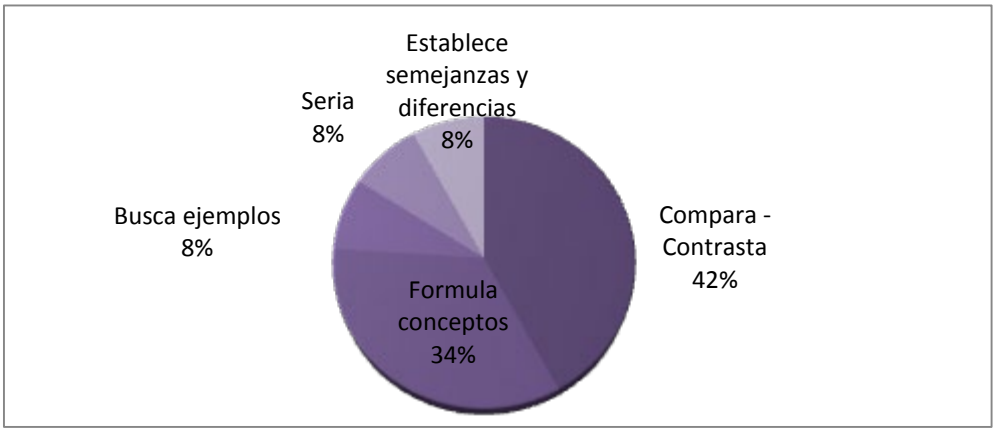
www.bdigital.ula.ve

Cuadro 4: Habilidades de Conceptualización

Subcategorías	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Compara – Contrasta	5	42%
Formula conceptos	4	34%
Busca ejemplos	1	8%
Seria	1	8%
Establece semejanzas y diferencias	1	8%
Total	12	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 4: Habilidades de Conceptualización



En el cuadro 4 y gráfico 4 se observó que, dentro de la categoría "Habilidades de Conceptualización" durante situaciones espontáneas en el aula de preescolar, se evidenció que la habilidad de comparar y contrastar obtuvo un mayor porcentaje. Así mismo, se apreció la formulación de conceptos por parte de los niños. Con porcentajes similares se encontraron la búsqueda de ejemplos y la seriación y con una poca aparición se manifestó el establecimiento de semejanzas y diferencias.

www.bdigital.ula.ve

4.3 Análisis de los resultados de las situaciones espontáneas.

Con miras a describir la iniciación del pensamiento crítico desde el nivel preescolar, fue necesario observar su acontecer de forma natural en un grupo de niños por medio de los diálogos registrados de conversaciones entre niño – niño y niño- docentes, en los cuales se pudo evidenciar las operaciones cognitivas propias para cada una de las familias de habilidades propuestas por Lipman (1998) como necesarias para otorgar significado a la información recibida por el entorno. Con base a los resultados obtenidos del trabajo de campo, posibilitó una visión clara y sustentada de cómo se manifiesta la actividad reflexiva desde temprana edad y las diferentes habilidades cognitivas de las cuales los niños hacen uso para interactuar con la

C.C.Reconocimiento

información dentro del contexto educativo. De acuerdo al grupo de habilidades cognitivas, dispuestas como categorías de análisis, se constató los siguientes resultados:

Con respecto a las **habilidades de investigación**, podemos decir que fue la familia de habilidades que registró mayor participación de todas las intervenciones espontáneas por el grupo de niños. De un total de 162 intervenciones de los estudiantes, un 92 corresponden a este grupo de habilidades. Ello confirma que el niño, desde sus primeros años de edad se caracteriza por el impulso natural de indagar, explorar y descubrir el mundo que lo rodea, puesto que son las habilidades de investigación las que permitirán al niño informarse sobre su entrono. Dentro de las habilidades de investigación, se observaron diferentes operaciones mentales que los niños hicieron uso de acuerdo a determinadas situaciones.

Entre las operaciones cognitivas más registradas durante el estudio fue la **imaginación**. Este resultado afirma lo señalado por Lipman (1998) quien plantea que los niños, desde sus inicios en el jardín de infancia, se caracterizan por ser curiosos, interrogativos e imaginativos, por esta razón el preescolar es el nivel educativo por excelencia para favorecer este tipo de habilidades, este caso la imaginación. La imaginación es considerada una habilidad cognitiva para favorecer el pensamiento crítico en la infancia porque familiariza a los niños a ver un determinado hecho desde diferentes perspectivas y ha no solo pensar que existe una única respuesta correcta para dar sentido a sus inquietudes. Por otra parte, también hay que mencionar que Goethe (citado por Vigotsky, 1999) señala que todo acto de imaginación se apoya en la experiencia previa, es decir, que a medida que el niño crezca en edad y en madurez, su imaginación se irá haciendo más rica, por eso, es importante desde los primeros años escolares mantener despierta esta habilidad que por lo general puede entrar en reposo durante la adultez.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Un ejemplo de ello lo podemos evidenciar en la siguiente conversación registrada en el aula de preescolar, donde uno de los niños propuso realizar un viaje en un carro imaginario. A continuación se presenta un extracto de la transcripción N°12 de las situaciones espontáneas (ver en anexos la transcripción completa)

DA: (…) Vamos a escuchar a Niño-JL lo que vamos hacer primero para comenzar el viaje. ¿Qué creen ustedes que necesitamos hacer en ese viaje?
Niño-J: Abrocharse el cinturón.
DA: Vamos entonces a abrocharnos el cinturón (Cada uno hizo el movimiento a su manera para representar el abrochado del cinturón)
Niño-J: Después conducimos el carro.
I: ¿Y cada uno va en un carro o vamos todos juntos? ¿Cómo es?
Niño-JL: El carro es como una bola, algo así.
I: ¿Pero vamos todos en ese carro o cada uno va manejando?
Niño-JL: Cada uno va manejando.
www.bdigital.ula.ve
I: Muy bien. Todos nos montamos en nuestros carros, nos abrochamos el cinturón. ¿Y a dónde vamos?
Niño-JL: Vamos a ir a nuestras casas.
I: ¿Y cómo hacemos para llegar a nuestras casas?
Niño-JL: Conducimos el volante
(…)
Niños: Algunos niños comenzaron hacer el sonido de un motor de un carro y movimientos como sí manejaban un volante real (…)
I: ¡Vamos a imaginar la calle por donde vamos! ¿Qué vemos?
Niño-JL: Muchos carros.
I: ¿Que más hay?
Niño-JL: Otros carros.
Niños: Unos niños comenzaron a tocar la corneta.
Niño-JL: Se me atravesó un carro, profe.

C.C.Reconocimiento

I: ¿Qué más imaginan en ese paseo?

(…)

Niño-JL: Pi, pi, pi, Se me atravesó alguien.

I: ¿Qué ve Niña-G en el camino?

Niña-G: (Solo sonrió)

Niño-N: Yo veo unos cachorritos y muchos perritos

(…)

En este fragmento de conversación podemos evidenciar como los productos de la imaginación del niño está ligada a su experiencia, es decir, a lo conocido por él. No obstante, es importante acotar que durante la actividad de imaginación los niños se mostraron interesados y la realizaron con agrado, es por ello, que este resultado obtenido nos afirma la importancia de mantener viva la disposición del niño para imaginar puesto que esta habilidad será cada vez más rica a medida que aumenta sus experiencias y aprendizajes.

www.bdigital.ula.ve

Otra de las operaciones cognitivas que se evidenciaron dentro del grupo de las habilidades de investigación se encuentra el **seleccionar posibilidades**. Esta habilidad se pudo observar principalmente cuando los niños respondían preguntas de las docentes. Según Puig y Sátiro (2008) la selección de posibilidades se diferencia de la imaginación porque el niño debe ir reconociendo las opciones posibles manteniendo la coherencia con el contexto. Como se pudo notar, el niño de preescolar constantemente se enfrenta a diferentes preguntas que lo invitan a elegir entre varias opciones, por eso es importante que el docente conozca las habilidades y potencialidades de los niños para poder favorecer el desarrollo de su pensamiento.

Por otra parte, dentro de la categoría **habilidades de traducción** durante situaciones espontáneas en el aula de preescolar, se constató con mayor porcentaje la **traducción del lenguaje oral al corporal**. Como sabemos, durante los primeros años de vida los niños

C.C.Reconocimiento

constituyen las bases de la lengua oral y como lo afirma Vygotsky (1979) no hay pensamiento sin lenguaje y viceversa, es por ello, la importancia de propiciar distintas formas expresivas como gestos, mímicas, onomatopeyas, entre otras, que enriquezcan la comunicación en esta edad y que su vez favorezca el desarrollo del pensamiento.

Un ejemplo de traducción del lenguaje oral al corporal observado en el aula, se encuentra registrado en la transcripción N° 9 ocurrida en el periodo de orden y limpieza, después de trabajar en los espacios, y fue el siguiente:

Niña-M: Profe, yo arreglé con velocidad. ¡Así, mire! (Y corrió rápido desde el espacio de "Expresar y Crear" hasta el espacio de "Armar y Construir")

www.bdigital.ula.ve

En esta situación podemos observar que hay niños que tienen mayor facilidad para expresar sus sentimientos o experiencias por medio de gestos o movimientos. No obstante, es recomendable ejercitar esta habilidad en el grupo general de niños, puesto que la expresión corporal es una forma de comunicación valiosa; y de acuerdo con Puig y Sátiro (2008) todas las actividades que favorecen el lenguaje son actividades que también favorecen el pensamiento.

Con respecto al resultado obtenido de las **habilidades de razonamiento** encontramos que la operación cognitiva observada en los niños fue el **dar razones**. Hay que mencionar que Lipman (1998) considera que toda persona posee la facultad para pensar razonablemente, pero es indispensable ejercitar las habilidades cognitivas necesarias para emitir buenos juicios. Por lo tanto, los niños no escapan de esta realidad, es decir, podemos ver como continuamente dan razones acercan de lo que creen o piensan, sin olvidar que su conocimiento está ligado a la experiencia.

C.C.Reconocimiento

Un ejemplo de la habilidad de dar razones lo encontramos en el siguiente extracto de la transcripción N°5 de las situaciones espontáneas, durante una conversación sobre la importancia de leer (ver en anexos la transcripción completa)

I: ¿Por qué saber leer es necesario?
Niño-C: Porque es importante.
Niño-D: Para aprender, para usar la computadora.
Niña-N: Para hacer las tareas.
(…)
I: ¿Por qué leer es maravilloso?
Niña-A: Uno puede saber su nombre.
Niña-T y Niña-S: Porque podemos aprender.
Niño-D: Porque podemos aprender los números.
Niña-E: Para estudiar.

www.bdigital.ula.ve

En este segmento de la conversación podemos notar que los niños buscan razones a las preguntas que realizan las docente, no obstante, se puede aprovechar más esta habilidad al hacerles preguntas a los niños sobre temas de sus intereses. Por otra parte, es necesario profundizar más en esta habilidad y una manera de logarlo es pedirle a los niños razones sobre sus razones, es decir, que el docente no se quede solo con una primera respuesta sino que pueda indagar más en las razones que puede expresar los niños acerca de lo que dicen.

Por último, encontramos el grupo de **habilidades de conceptualización**, el cual obtuvo solo 12 intervenciones de las 162 en total para las situaciones espontáneas y entre las habilidades más registradas por los niños fue el **comparar – contrastar** y la **formulación de conceptos**. Ello podemos evidenciarlo en el siguiente fragmento de la transcripción N° 8 durante una conversación ocurrida en la reunión de grupo durante el recibimiento de los niños.

C.C.Reconocimiento

Niño-JL: Niño-CA parece un huevo lento.
I: ¿Cómo es eso Niño-JL, quiere decir entonces que si Niño-CA es un huevo lento también hay huevos rápidos?
Niño-J: Los huevos no caminan porque no tienen piernas, los huevos son para cocinar y comer
I: ¿Niño-JL, si tú dices que Niño-CA es un huevo lento quiere decir que tú eres un huevo rápido?
Niño-JL: No, yo soy un superhéroe
Niño-J: Los humanos son humanos y los alimentos son alimentos.
I: ¿Y qué será un huevo?
Niño-JL: Un huevo es una comida riquísima
Niña-AV: Las rosquillas son un alimento.
Niño-JL: No, las rosquillas no son alimentos porque los materiales de las rosquillas tienen chocolate y el chocolate me "reduje" el estómago.
I: ¿Y qué alimentos tienen vitaminas?
Niño-JL: Los huevos, la arepa.
www.bdigital.ula.ve
I: ¿Y cuál es el primer alimento que tomamos cuando estamos muy pequeñitos?
Niña-AV: Teta
Niño-J: Como el becerrito que toma la teta de su mamá vaca.

En este fragmento de diálogo se puede evidenciar lo señalado por Piaget, quien plantea que el niño en etapa preoperacional sostiene las bases para el pensamiento lógico, puesto que son capaces de asociar hechos y objetos y, comienzan a formar y a usar conceptos, es decir, a realizar representaciones de las cosas que los rodean o inquietan. No obstante, es necesario acotar que se puede observar que las habilidades de conceptualización se manifestaron con poca frecuencia durante el trabajo de campo, ello puede estar relacionado a que es en la etapa preoperacional donde se están preparando las bases para un pensamiento cada vez más lógico, característico de la etapa de operaciones concretas. Pese a ello, consideramos importante favorecer en los niños

C.C.Reconocimiento

este tipo de habilidades, puesto que será beneficiosa para promover la formación de conceptos cada vez más precisos a su vez que se aprovecha la disposición de los niños para aprender nuevas palabras y así facilitar el desarrollo del lenguaje.

Igualmente, se pudo constatar que el niño en edad preescolar comienza a reconocer criterios que le ayudan establecer diferencias entre varios objetos para poder discriminarlos y posteriormente definirlos. En este sentido, las habilidades de conceptualización le permiten al niño organizar la información que ha recibido significativamente a medida que desarrolla su eficiencia cognitiva al participar en variadas experiencias. Al respecto, no podemos desvincular el desarrollo del pensamiento de la experiencia del niño, puesto que, es el acercamiento a su entorno social y material, que le permitirá construir o producir símbolos que le sirvan para representar o evocar aquello que la persona conoce y que no está presente, de esta manera desarrollar la función simbólica característica de la etapa preoperacional. En este sentido, es finalidad del nivel preescolar crear un clima de aprendizaje basado en la reflexión sobre la experiencia para favorecer en los niños el desarrollo de la capacidad para razonar y cuestionar la realidad para potenciar un desarrollo crítico del pensamiento y así lograr una persona reflexiva que sepa pensar por sí misma.

www.bdigital.ula.ve

De las evidencias anteriores podemos confirmar que el niño en edad preescolar se caracteriza por una naturaleza activa, que aprende al estar involucrado en una actividad y que sólo es posible mediante la interacción con el medio en que vive y resolviendo problemas que son de su interés. En este sentido, es necesario despertar el incentivo por reflexionar acerca de lo que conoce y aprende, puesto que quizás, es en este nivel educativo donde el niño puede pensar y hacerse preguntas con más apremio que en cualquier otra edad, debido a que necesita situarse en el mundo que lo rodea. No obstante, hay que tener en cuenta que las producciones reflexivas de

C.C.Reconocimiento

los niños serán en función de su lenguaje y de las interpretaciones válidas para ellos en un momento específico pero se hace evidente que es capaz de pensar y de llegar a conclusiones propias. Es por ello, que la acción pedagógica, en este nivel educativo, debe entender que favorecer el pensamiento crítico desde temprana edad está asociado ayudar a los niños a ordenar sus ideas, a seleccionarlas, a construirlas en grupo y a expresarlas a los demás dentro de una metodología activa y dialógica.

4.4 Presentación de resultados de las situaciones creadas.

A continuación se presentan numérica y gráficamente los resultados obtenidos de las habilidades cognitivas evidenciada en los diálogos de los niños durante situaciones creadas por la investigadora y docentes de aula.

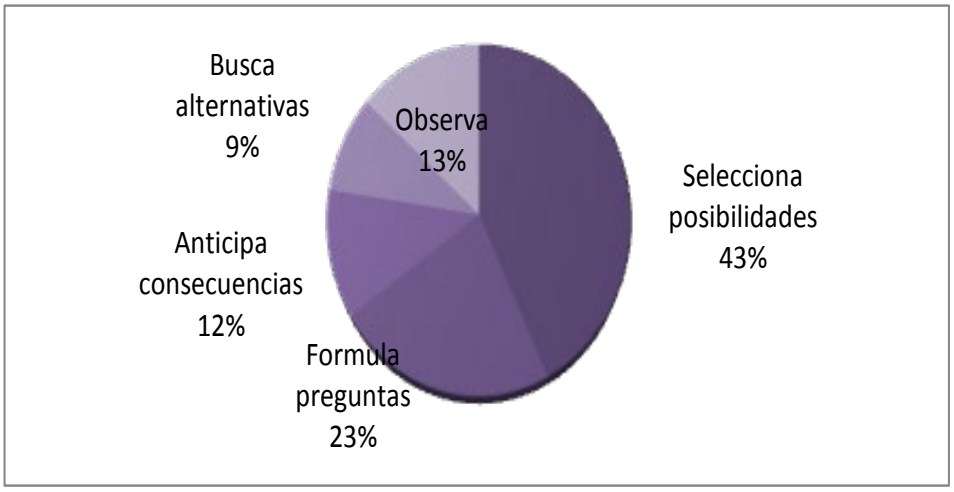
Cuadro 5: Habilidades de Investigación.

www.bdigital.ula.ve

Subcategorías	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Selecciona posibilidades	28	47%
Formula preguntas	15	25%
Anticipa consecuencias	8	13%
Busca alternativas	6	10%
Observa	3	5%
Total	60	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 5: Habilidades de Investigación



En el cuadro 5 y gráfico 5 se observó que dentro de la categoría "Habilidades de Investigación", la operación cognitiva con mayor frecuencia fue la selección de posibilidades, seguida de la formulación de preguntas. En porcentajes medianamente similares surgió anticipar consecuencias, buscar alternativas y la observación.

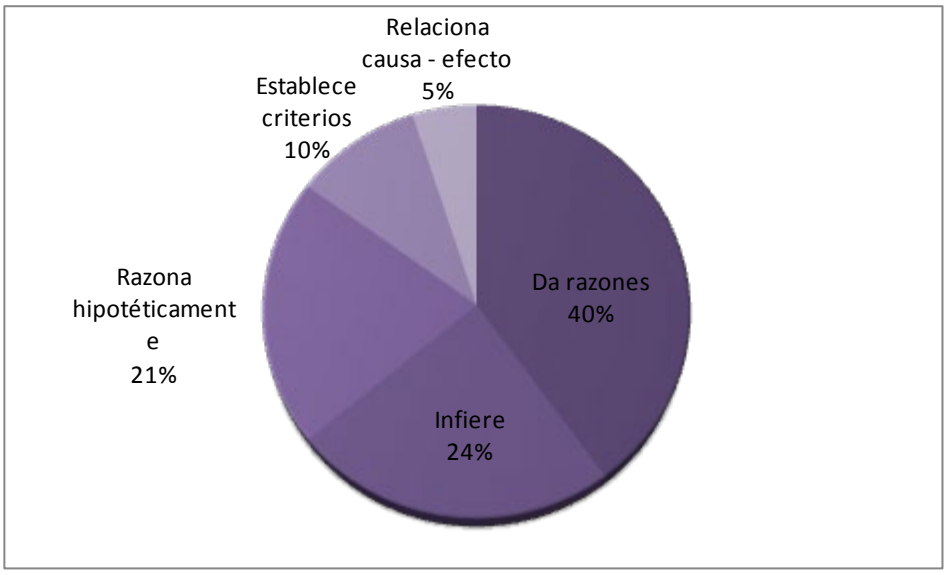
www.bdigital.ula.ve

Cuadro 6: Habilidades de Razonamiento

Subcategorías	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Da razones	17	40%
Infiere	10	24%
Razona hipotéticamente	9	21%
Establece criterios	4	10%
Relaciona causa-efecto	2	5 %
Total	42	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 6: Habilidades de Razonamiento.



En el cuadro 6 y gráfico 6 fue posible observar que dentro de la categoría "Habilidades de Razonamiento", la operación cognitiva más destacada fue el dar razones. Por otra parte, cabe mencionar que las habilidades para razonar hipotéticamente y para inferir también se evidenciaron con significativa frecuencia. Con un menor porcentaje se registraron el establecimiento de criterios y la relación causa – efecto.

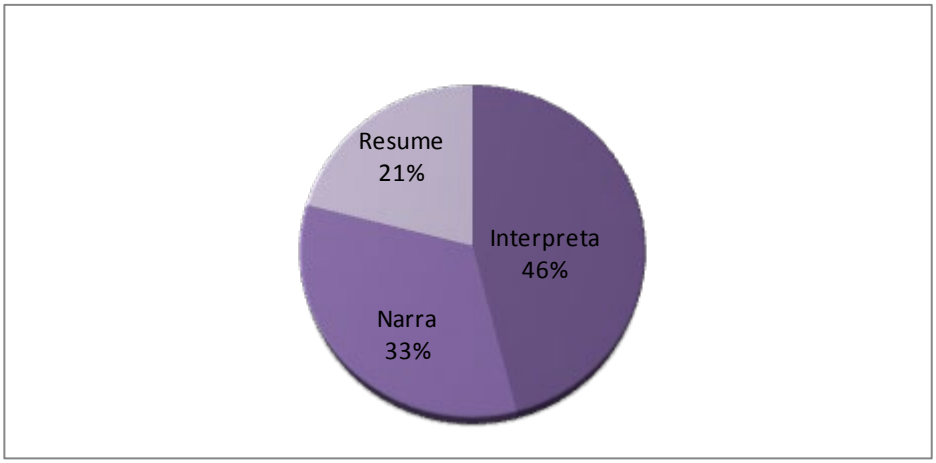
www.bdigital.ula.ve

Cuadro 7: Habilidades de Traducción

Subcategorias	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Interpreta	11	46%
Narra	8	33 %
Resume	5	21%
Total	24	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 7: Habilidades de Traducción**.**



En el cuadro 7 y gráfico 7 se refleja que, dentro de la categoría "Habilidades de Traducción", la mayoría de los niños dieron indicios de interpretar la información recibida, tanto que un 33% evidenciaron la narración y un 21% la habilidad para resumir.

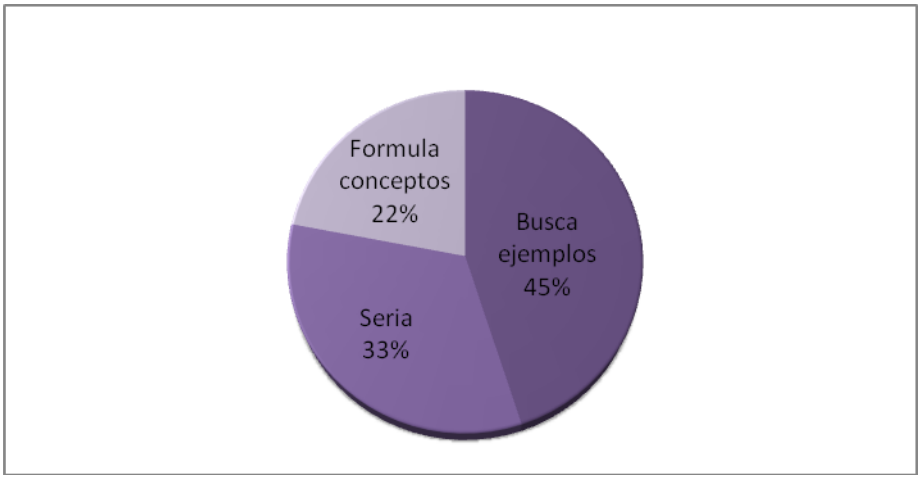
www.bdigital.ula.ve

Cuadro 8: Habilidades de Conceptualización

Subcategorias	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Busca ejemplos	4	45%
Seria	3	33%
Formula conceptos	2	22%
Total	9	100%

C.C.Reconocimiento

Gráfico 8: Habilidades de Conceptualización



La información mostrada en el cuadro 8 y gráfico 8 revela que el 45% de los diálogos revisados, los niños emplearon la búsqueda de ejemplos al conversar acerca de un determinado tema, mientras que se evidenció un 33% para la habilidad de seriar y finalmente un 22% para la capacidad de formular conceptos.

www.bdigital.ula.ve

4.5 Análisis de resultados de las situaciones creadas.

La primera fase del análisis de resultados pudo constatar que la presencia de actividad reflexiva y de razonamiento en la edad preescolar es un hecho irrevocable, puesto que los niños de forma espontánea expresan en sus diálogos diversas habilidades cognitivas que denotan el favorecimiento del pensamiento crítico. Unido a ello, la siguiente fase del análisis continúa estudiando el acontecer del pensamiento crítico en el nivel inicial, considerando ahora, la intervención del docente en la generación de reflexiones en los estudiantes. Por consiguiente, las situaciones creadas, fueron aquellas que, las docentes e investigadora indujeron intencionalmente para generar actividad reflexiva en los niños durante los diálogos o actividades planteadas.

Con respecto a la familia de habilidades de investigación, también se pudo observar que fue el grupo de habilidades con mayor registro de participación de los niños observados. En este

C.C.Reconocimiento

caso, la operación cognitiva evidenciada con alto índice de participación fue la **selección de posibilidades**, lo cual se corresponde a lo observado en las situaciones espontáneas. Es importante destacar que en el momento que el docente realiza una interrogante a un niño, lo está invitando a elegir una posibilidad entre las diversas que pueden existir para responder una pregunta. Un ejemplo de ello, se observa en la siguiente actividad, que consistió en escribir un cuento de forma colectiva. (Ver en anexos transcripción N° 6 de situaciones creadas)

I: Muy bien niño, les voy a leer lo que va escrito hasta ahora para que vayan imaginando la historia. Luego le toca a Niño-D.
Había una vez un señor que era pirata y tenía un barco, se llamaba el Sr. Pirata. Era bueno, era feliz y le gustaba nadar… ¿Qué pasó después?
Niño-D: Después el estaba nadando y se encontró un tesoro.
I: ¡Ajá! ¿Pero eso ocurrió en qué momento del día? ¿El pirata ese día se despertó, qué hizo, cómo fue qué ocurrió eso?
www.bdigital.ula.ve
Niño-D: Ese día el pirata salió a dar un paseo y se encontró un tesoro.
I: Muy bien. ¿Eso fue de mañana, de tarde o de noche?
Niño-D: De mañana.
I: Entonces…Una mañana, el pirata salió a dar un paseo y se encontró un tesoro
I: ¿Salió a pasear cómo?
Niño-D: Caminando…
I: ¿Cómo es eso, que salió a pasear caminando o él estaba en su barco?
Niño-D: Salió a pasear en su barco, fue a nadar un rato y encontró algo brillante en el fondo del mar.
I: Muy bien Niño-D.

En el ejemplo anterior, se observa como los niños seleccionan posibilidades cuando son invitados a debatir por medio del uso de preguntas divergentes por parte del adulto significativo, las cuales propician la reflexión sobre sus respuestas y en algunos casos a modificar sus

C.C.Reconocimiento

apreciaciones para lograr coherencia en sus puntos de vistas. En este sentido, el tipo de pregunta que realiza el docente es fundamental, puesto que las preguntas divergentes, según Capacho (2000) darán la oportunidad al niño de reflexionar para dar una opinión propia según su experiencia y construir secuencias narrativas con sentido, lo que favorece el desarrollo del pensamiento en los pequeños.

Otras de las operaciones cognitivas observadas en el grupo de habilidades de investigación se encuentra **la observación**, la cual contó con un reducido número de aparición durante el trabajo de campo, pero cabe destacar, que dicha operación no se evidenció durante las situaciones espontáneas. Una muestra de esta habilidad la observamos en el siguiente registro. (Ver en anexos transcripción N° 3 de situaciones creadas)

Situación: La docente realiza a los niños la lectura de un cuento titulado "Matías dibuja el sol". Antes de iniciar la lectura del cuento, la docente lee el título y les enseña a todo el grupo el dibujo de la portada.

DA: ¿Qué está haciendo Matías?

Niños: Dibujando… pintando

DA: No, miren bien ¿Qué hace Matías?

Niña-G: (Hizo con sus manos el movimiento de sacar punta a un lápiz).

DA: ¡Eso es! ¿Cómo se llama eso que estás haciendo?

Niña-G: Sacando punta.

DA: ¡Muy bien! Le está sacando punta al lápiz porque va a comenzar a dibujar…

www.bdigital.ula.ve

Como vemos en la situación anterior, una forma de promover la observación en los niños es pedirles enfocar su atención en un determinado aspecto, es decir, darle intencionalidad a la percepción. Esta habilidad es importante favorecerla en los estudiantes porque les permite ver los detalles dentro de un conjunto. Al respecto, Puig y Sátiro (2008) sostienen que desarrollar la

C.C.Reconocimiento

observación promueve el pensamiento crítico porque evita la tendencia a la generalización y, por el contrario, puede tomar en cuenta aspectos particulares que permitirán comprender mejor una determinada situación.

Por otra parte, dentro de la familia de habilidades de razonamiento, que al igual que las situaciones espontáneas, el **dar razones** ocupa el mayor número de intervenciones registradas.

En los resultados obtenidos, se observa el siguiente ejemplo, durante una conversación con los niños acerca de las indicaciones a seguir en caso de un terremoto (Ver en anexos transcripción N° 3 de situaciones creadas)

(…)
I: Recuerden que cuando hagamos la columna ordenados, con la manos en la cabeza nos vamos todos, uno detrás del otro hasta un sitio seguro. Y el sitio seguro de nuestra escuela es el parque.
Niña-A: Pero el parque no es seguro, porque los columpios se pueden caer.
I: Pero no vamos a esa área donde están los juegos, sino vamos a ir al área que está despejada…

www.bdigital.ula.ve

El ejemplo anterior nos confirma que la etapa preescolar es un nivel educativo oportuno para comenzar a alentar a los niños a dar razones sobre lo que piensan, puesto que ello les ayudará a reconocer que hay razonamientos más aceptados que otros. Por ello, la importancia de promover esta habilidad desde temprana edad, la cual está vinculada directamente al desarrollo del pensamiento crítico, puesto que la racionalidad permite sostener las opiniones personales sobre criterios que puedan ser sostenibles y defendibles.

Otras de las operaciones registradas dentro de las habilidades de razonamiento fue el **razonar hipotéticamente**. Esta habilidad tuvo la particularidad que no se observó durante las situaciones espontáneas. Para Puig y Sátiro (2008) el razonamiento hipotético es una forma de pensar que permite derivar un nuevo conocimiento o una conclusión a partir de dos premisas.

C.C.Reconocimiento

Un ejemplo de ello lo observamos en la siguiente situación registrada (Ver en anexos transcripción N° 4 de situaciones creadas)

(…)
I: No se preocupen ni sientan miedo. Estamos hablando sobre los terremotos para saber qué hacer en caso de que ocurra uno para mantenernos seguros y que no nos pase nada.
Niña-A: ¿Profe, y los terremotos son malos?
(…)

En esta demostración, observamos que la Niña-A razona hipotéticamente al dar un juicio basándose en las consecuencias de un terremoto. También podemos observar que este tipo de razonamiento no sólo piensa en un hecho determinado, sino en lo que podría suceder. En este caso, se puede deducir que la Niña-A pensó: "***Si*** *los terremotos pueden destruir casas,* ***entonces*** *los terremotos son malos*" de esta manera, ratifica lo expresado por Puig y Sátiro (2008) cuando afirman que en el razonamiento hipotético surgen los "si…" y los "entonces" al imaginar, formular hipótesis, anticipar consecuencias, entre otros.

www.bdigital.ula.ve

En cuanto a las habilidades de traducción, cabe resaltar que no se observó la habilidad de traducir el lenguaje oral al corporal, como ocurrió en las situaciones espontáneas, las cuales ocuparon el primer lugar de frecuencia. Esto se debe a que no fue una habilidad propuesta por ninguna de los adultos significativos, solo se evidenció cuando fueron expresadas con naturalidad por los estudiantes. Lo anterior, nos invita a reflexionar, sobre la escasa periodicidad con la que se proponen estrategias de expresión corporal para favorecer el pensamiento y a vez, el lenguaje. Por esta razón, es necesario concientizar la importancia de la comunicación oral en la educación preescolar y una forma de favorecerla es a partir de la expresión corporal por medio de gestos, dramatizaciones, entre otros.

C.C.Reconocimiento

En cuanto a la habilidad cognitiva observada, con mayor registro de participación, dentro de las habilidades de traducción, se encuentra la capacidad para **interpretar**. Esta habilidad igualmente es de suma importancia, dado que brinda al niño la posibilidad de explicar un determinado hecho desde sus propias experiencias, otorgándole así, un sentido personal.

Un ejemplo observado de interpretación, lo encontramos en el siguiente registro, ocurrido al dialogar con los niños acerca del cuento titulado "Un día en el parque" (Ver en anexos transcripción N° 5 de situaciones creadas)

(…)
I: Hay muchas cosas que no podemos conocer sobre Dios porque son misterios para nosotros, pero lo más importante es que podamos sentirlo en nuestro corazón.
I: ¿Cómo lo podemos sentir en nuestro corazón?
Niño- C: En nuestros corazones
Niña-A: Yo no lo siento…
I: ¿Por qué no lo sientes?
Niña-A: Porque él no es inquieto
(…)

www.bdigital.ula.ve

En la anterior situación, observamos como los niños al interpretar una determinada información, busca la forma de expresar su pensamiento relacionándolo con experiencias anteriores. Igualmente, se observa que al interpretar, el niño se ve en la necesidad de razonar y argumentar, por lo cual, la interpretación es una habilidad igualmente fundamental para favorecer el pensamiento crítico, sobre todo, porque le permite emitir un juicio personal el cual debe justificar. En este sentido, es importante que el docente incentive a los niños a expresar sus propios puntos de vistas a la vez que los debe orientar a justificarlos con razones coherentes.

Otra habilidad encontrada dentro de la familia de las habilidades de traducción, fue la de **resumir**, habilidad que no fue divisada durante las situaciones espontáneas. La capacidad para

C.C.Reconocimiento

resumir, se puede evidenciar en el siguiente ejemplo. (Ver en anexos transcripción N° 5 de situaciones creadas)

I: Quiero hablar con ustedes sobre un cuento que se llevaron en su cuaderno para leerlo con sus padres. Uno que se trataba de un niño y una abuelita. ¿Quién leyó ese cuento?
Niña-A: El niño pensaba que la abuelita era Dios y la abuelita pensaba que el niño era Dios.
I: ¡Ah, muy bien! ¿Y qué sucedió en ese cuento primero?
Niña-A: Que el niño quería conocer a Dios.
(…)

En esta situación descrita, podemos notar que la capacidad para realizar resúmenes está presente en el preescolar, razón por la cual, es necesario favorecer esta habilidad por medio de ejemplos que orienten al niño sobre las características de un resumen. Por otra parte, el uso de esta habilidad facilitará el recuerdo y la compresión de los cuentos o temas tratados en el aula, igualmente, favorecerá las relaciones temporales, al describir brevemente acontecimientos siguiendo un orden cronológico. Así mismo, el resumen, promueve la clasificación cuando el niño resalta las ideas principales y las características tanto de objetos, hechos o experiencias.

www.bdigital.ula.ve

Por último, encontramos las habilidades de conceptualización, que al igual que en las situaciones espontáneas, fue el grupo de habilidades con menos número de intervenciones. A pesar que este conjunto de habilidades no se observen con tanta frecuencia, se pudo determinar que los estudiantes pertenecientes al estudio establecieron redes y sistemas de significados que les permitieron forman conceptos, sin embargo, es notorio que los niños están en proceso de precisar la información, es decir, construir oralmente lo que desean expresar encontrando las palabras indicadas para hacerlo.

C.C.Reconocimiento

Es por esta razón que, la mediación del docente es fundamental para lograr nivel superiores de comprensión de la información, para crear zonas de desarrollo próximo que orienten a los pequeños a modificar su propia actividad, sus esquemas y significados conjuntamente con el docente. Una manera de promover zonas de desarrollo próximo que faciliten la iniciación del pensamiento crítico es haciendo uso del lenguaje como instrumento mediador, con el fin de intercambiar opiniones, en un clima de dialogicidad, que invite al niño a la reflexión y al intercambio de puntos de vistas personales, lo que conlleva a una reestructuración activa de sus esquemas mentales y por ende, al desarrollo del pensamiento.

Por lo que se refiere a la operación cognitiva más evidenciada en el grupo de las habilidades de conceptualización, se encontró el **buscar ejemplos**. Una muestra de ello lo observamos en los siguientes diálogos.

(Ver en anexos transcripción N° 4 de situaciones creadas)

www.bdigital.ula.ve

(…)
I: ¿Quién ha sentido un temblor?
Niños: La gran mayoría levantó la mano
I: ¿Y qué sucede después que termina el temblor?
Niño-D: En una noticia, en Estados Unidos, había 30 niños muertos porque se les cayó una pared encima.
(…)

(Ver en anexos transcripción N° 5 de situaciones creadas)

(…)
I: Recuerden que hemos dicho antes que Dios no es una persona como nosotros que tiene un cuerpo, sino que él está en todas partes…
Niño-C: Es como el viento.
(…)

C.C.Reconocimiento

Como se observa, la habilidad de dar ejemplos favorece la comprensión de un tema discutido y repercute favorablemente en el aprendizaje. A pesar que, durante las actividades creadas por las docentes, no se ejecutó una estrategia específica para promover la habilidad del resumen, se evidenció que los niños tienden a relacionar lo que escuchan con información previa y, la capacidad de relacionarla por medio de ejemplos, denota una actividad reflexiva asociada a la comparación e incrementa la comprensión acerca del tema en discusión.

Terminando esta segunda fase del análisis podemos concluir que el niño de edad preescolar es un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, caracterizado por un impulso natural de explorar y conocer su entorno. Constantemente se interroga acerca de inquietudes que despiertan sus intereses, busca respuestas entre los adultos significativos que forman parte de su entono social y trata de comprender su mundo. Siguiendo esta dirección de las ideas, cuando hablamos de iniciación del pensamiento crítico desde el nivel preescolar, sostenemos que las habilidades y destrezas para pensar críticamente en la infancia están presente en cada niño, en palabras de Lipman (1998; 2004) los niños son filósofos por naturaleza, pero es necesario ejercitar dichas habilidades con la adecuada mediación pedagógica, que le permita a los niños modificar o reestructuras sus propias estructuras y significados, en otras palabras, que los niños puedan ser orientados para pensar por sí mismos.

www.bdigital.ula.ve

4.6 Presentación y análisis general de los resultados obtenidos de las situaciones espontáneas y las situaciones creadas (Relación Investigador – participantes)

A continuación se presentan numérica y gráficamente los resultados obtenidos de las habilidades cognitivas evidenciadas en los diálogos de los niños, de forma general, unificando la

C.C.Reconocimiento

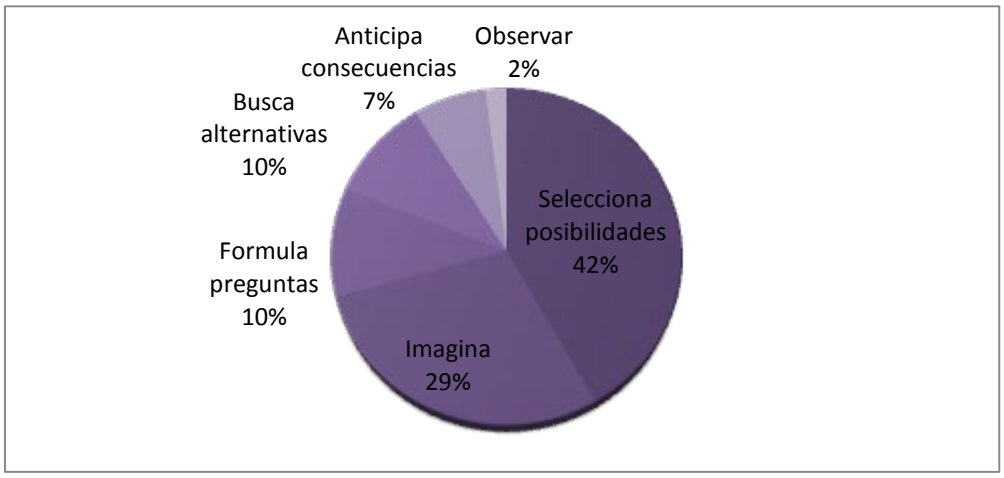
evidencia obtenida tanto en situaciones espontáneas observadas en el aula de preescolar como en las situaciones creadas por la investigadora y docentes de aula.

Cuadro 9: Habilidades de Investigación (General)

Operaciones Cognitivas	Frecuencia	
	Número	Porcentaje
Selecciona posibilidades	64	42%
Imagina	44	29%
Formula preguntas	16	10%
Busca alternativas	15	10%
Anticipa consecuencias	10	7%
Observa	03	2%
Total	152	100%

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 9: Habilidades de Investigación (General)



La información mostrada en el cuadro 9 y gráfico 9 revelan, a modo general, las operaciones cognitivas perteneciente a la categoría "Habilidades de Investigación" observándose que la capacidad de seleccionar posibilidades por parte de los niños se encuentra en primer lugar con un

C.C.Reconocimiento

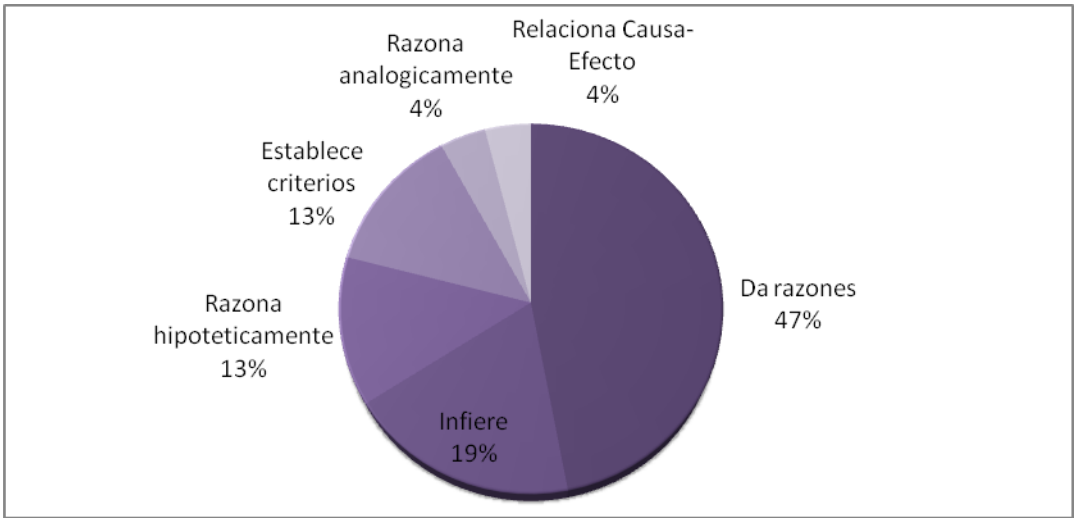
42%, seguida de la imaginación con un 29%. Seguidamente, en frecuencias menos altas encontramos la formulación de preguntas, la búsqueda de alternativas, la anticipación de consecuencias y la observación.

Cuadro 10: Habilidades de Razonamiento (General)

Operaciones Cognitivas	Frecuencia	
	Número	Porcentaje
Da razones	33	47
Infiere	13	19
Razona hipotéticamente	9	13
Establece criterios	9	13
Razona analógicamente	3	4
Relaciona causa-efecto	3	4
Total	70	100

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 10: Habilidades de Razonamiento (General)



El cuadro 10 y gráfico 10 indican que las operaciones cognitivas registradas durante la recolección de información perteneciente a la categoría "Habilidades de Razonamiento"

C.C.Reconocimiento

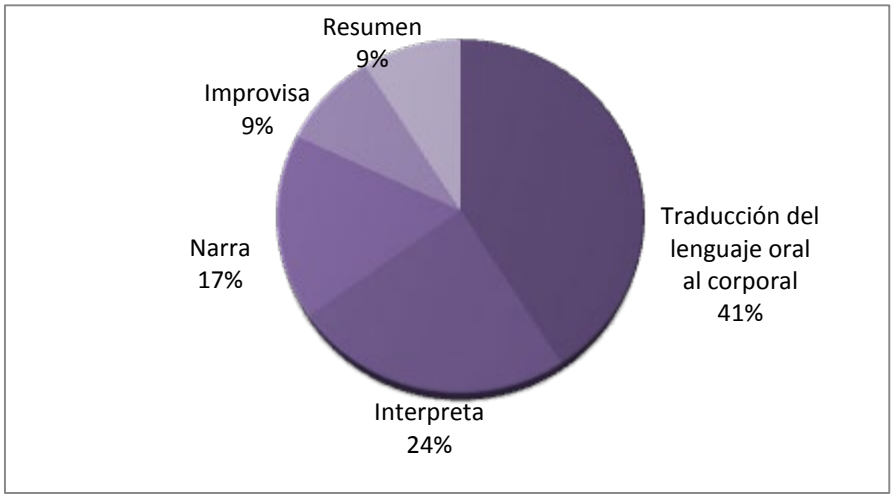
sobresalió con un 47 % la habilidad para dar razones. Igualmente con frecuencias notorias se observa la inferencia, el razonamiento hipotético y el establecimiento de criterios. Con una menor aparición encontramos el razonamiento analógico y la relación causa – efecto.

Cuadro 11: Habilidades de Traducción (General)

Operaciones Cognitivas	Frecuencia	
	Número	**Porcentaje**
Traduce del lenguaje oral al corporal	22	41
Interpreta	13	24
Narra	9	17
Improvisa	5	9
Resume	5	9
Total	54	100

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 11: Habilidades de Traducción (General)



La información presentada en el cuadro 11 y gráfico 11 revelan a modo general las operaciones cognitivas observadas durante la recolección de información perteneciente a la

C.C.Reconocimiento

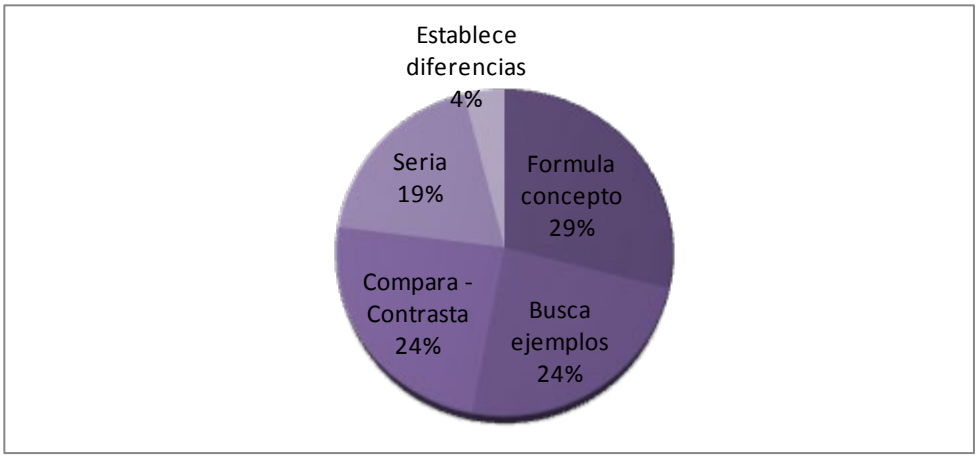
categoría "Habilidades de Traducción" observándose que la traducción del lenguaje oral al corporal se posiciona en primer lugar con un 41%, seguida de la interpretación con un 24% y la narración con un 17%. Seguidamente, en frecuencias menos altas encontramos la improvisación y el resumen.

Cuadro 12: Habilidades de Conceptualización (General)

Operaciones Cognitivas	Frecuencia	
	Número	Porcentaje
Formula concepto	6	29
Busca ejemplos	5	24
Compara-Contrasta	5	24
Seria	4	19
Establece diferencias	1	4
Clasifica	0	0
Total	21	100

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 12: Habilidades de conceptualización (General)



La información revelada en el cuadro 12 y gráfico 12 muestran las operaciones cognitivas perteneciente a la categoría "Habilidades de Conceptualización" observándose que la capacidad

C.C.Reconocimiento

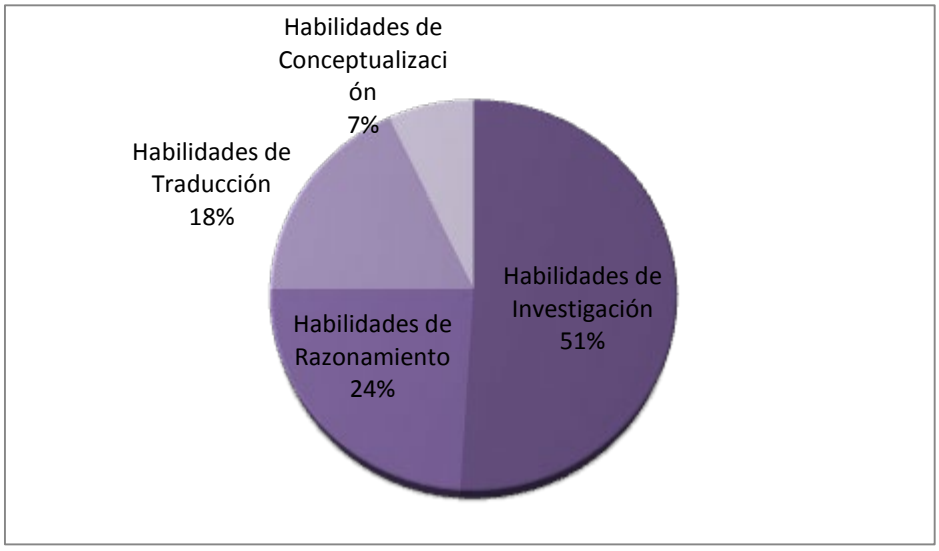
para formular conceptos arrojó un 29% y tanto la habilidad para comparar y la búsqueda de ejemplos se evidencian con un 24%. Igualmente destaca la seriación con un 19% y con menor frecuencia se observa el establecimiento de diferencias.

Cuadro 13: Habilidades Cognitivas (Categorías totalizadas)

Habilidades Cognitivas	**Frecuencia**	
	Número	**Porcentaje**
Habilidades de Investigación	152	51%
Habilidades de Razonamiento	70	24%
Habilidades de Traducción	54	18%
Habilidades de Conceptualización	21	7%
Total	297	100%

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 13: Habilidades Cognitivas (Categorías totalizadas)



Los resultados mostrados en el cuadro 13 y gráfico 13 revelan, a modo general, las habilidades del pensamiento descritas por Lipman (1998) las cuales fueron nuestras categorías de

C.C.Reconocimiento

análisis. En la información presentada se observa que las habilidades de investigación fueron las mayormente puestas en práctica por los niños pertenecientes al estudio, con un 51%. Luego se aprecia que las habilidades de razonamiento ocupan el segundo lugar con un 24% y un 18% para las habilidades de traducción y por último, con un menor porcentaje las habilidades de conceptualización.

Finalmente, los resultados obtenidos, de forma general, de las diferentes habilidades cognitivas manifestadas por los estudiantes, permitieron constatar que los niños pueden pensar y reflexionar, quizás con mayor prontitud que en cualquier otra etapa de la vida, puesto que les apremia situarse en el mundo que los rodea. En este sentido, se evidenció que el niño en edad preescolar es capaz de pensar y de llegar a sus propias conclusiones. Indiscutiblemente, los pequeños expresan sus ideas de acuerdo a su desarrollo del lenguaje y las experiencias vividas. Por esta razón, la mediación del docente es fundamental para favorecer la organización de ideas y su expresión, para poder compartirlas con los demás por medio del diálogo.

www.bdigital.ula.ve

Como hemos notado, son distintas las operaciones cognitivas puestas en marcha por los niños desde los años preescolares, para desarrollar su pensamiento de forma crítica y reflexiva. Todas estas habilidades a su vez están interrelacionadas entre sí y frecuentemente al trabajar una, indirectamente se favorecen otras. Un ejemplo de ello, lo podemos observar en el siguiente estrato de conversación (Ver en anexos transcripción N° 6 de situaciones creadas)

(…)
I: Ok. ¿Y cómo va a terminar esta historia?
Niño-D: El pirata estaba feliz con su tesoro.
(…)

En la respuesta de Niño-D se aprecia que está respondiendo a una interrogante realizada por el adulto significativo, por lo tanto está seleccionando posibilidades entre tantas opciones

C.C.Reconocimiento

posibles, a su vez está narrando, porque aporta una idea a la historia o cuento que se está elaborando en forma colectiva y finalmente, se observa también que realiza una inferencia, porque deduce que el hecho de encontrar un tesoro hizo feliz al pirata. Por consiguiente, se sugiere favorecer las distintas habilidades cognitivas por medio de una metodología activa y dialógica que permita la reflexión y discusión de ideas, con el fin de posibilitar un pensamiento propio, autónomo y crítico en los niños que los capacite para hacer frente a los problemas que el contexto social plantea diariamente.

Con respecto a la función del diálogo en el desarrollo del pensamiento, podemos decir que es el instrumento que permite poner en práctica las habilidades del pensamiento de forma integral y simultánea. En este sentido, Puig y Sátiro (2008) expresan que el diálogo es el motor que genera el uso de las habilidades, puesto que se usan para aclarar el propio pensamiento y el de los otros, dentro de una situación natural y contextualizada. En la educación preescolar, el diálogo debe procurar favorecer las habilidades que están aflorando y una forma de promoverlo es motivando al niño a hacer a justificar opiniones, tomar en cuenta el punto de vista del otro, entre otros. A continuación, se expone un ejemplo de una conversación suscitada en el espacio de "Expresar y Crear" mientras un grupo de niños estaban dibujando. (Ver en anexos transcripción N° 7 de situaciones espontáneas)

www.bdigital.ula.ve

Niña-M: Yo quiero dibujar a mis profes
I: Cuantas profes tienen ustedes
Niña-M: Tres
I: ¿Y que será una profesora?
Niña-M: Que nos llama hacer tareas.
Niña-AV: Nos enseña a escribir.
I: Muy bien. ¿Pero la profesora está hecha de qué? (Tocándose los brazos y cara)

C.C.Reconocimiento

Niña-AV: De huesos

I: ¿Y quién está hechos de huesos?

Niña-AV: Las personas

I: Las profesoras son personas porque tienen un cuerpo.

Niña-AV: Si, no son zombis.

I: ¿Y cómo son sus profesoras?

Niña-M: Soy felices.

Niña-AV: Son grandes, adultas, son mujer.

Niña-M: Pueden cuidar a los niños.

En este ejemplo, se observa que por medio del diálogo, el docente puede orientar a los niños a ejercitar, en este caso, habilidades de conceptualización, las cuales están emergiendo en los niños y requieren ser guiados en procedimientos intelectuales para ir entrenando dicha habilidad. Debido a ello, es significativo trabajar en la educación inicial la oralidad, por medio de conversaciones colectivas, en las cuales los niños también puedan expresarse de distintas formas. Es importante entender que el pensamiento es lenguaje y viceversa, por lo tanto, el pensamiento se manifiesta por el lenguaje, y el lenguaje permite al pensamiento expresar ideas y conceptos.

www.bdigital.ula.ve

En este orden de ideas, podemos resaltar que uno los aspectos característicos de la propuesta de Lipman para el desarrollo del pensamiento crítico, es convertir el aula en un espacio para la racionalidad, es decir, en una comunidad de investigación. Este concepto denota dos elementos importantes, uno es el diálogo y el otro la convivencia. En este sentido, crear en el aula de preescolar espacios para el diálogo, la reflexión y el compartir de ideas es propicio para favorecer las distintas habilidades del pensamiento. En la siguiente conversación registrada se puede observar la disposición de los niños para comunicar sus experiencias y aportar sus ideas, tomando la palabra para hablar durante una reunión de grupo. (Ver en anexos transcripción N° 7 de situaciones espontáneas)

C.C.Reconocimiento

Niño-N: Profe, yo vi una abeja que se fue volando hacia arriba y después se metió en eso redondo y salió otra vez.

Niño-R: Eso no se llama así, eso se llama panal que es grande y redondo, en donde las abejas cosechan la miel y también viven allí.

Igualmente se observa en el ejemplo anterior, que las comunidades de investigación permiten la autocorrección. En esta situación, Niño-N, interviene espontáneamente para expresar una vivencia. Sin embargo, Niño-R, quién escucha atento, no duda en participar y corregir a su compañero con la definición de "panal". En el ejemplo anterior, se observa igualmente, el principio autocorrectivo que caracteriza al pensamiento crítico, el cual es posible cuando se crean espacios para el intercambio de opiniones. Para Lipman (1998) el pensamiento crítico abre el camino a la autoevaluación de los estudiantes porque permite descubrir las propias debilidades y rectificar los errores por medio de la reflexión.

www.bdigital.ula.ve

Con respecto, al rol que cumple el docente dentro de esta dinámica pedagógica, se puede acotar que el mismo desempaña un papel importante en la inhibición o favoreciendo de las habilidades del pensamiento. Cuando el docente se desenvuelve dentro de una práctica educativa tradicional, él se considera una autoridad informativa que debe dar respuesta a todas las inquietudes de sus estudiantes. Sin embargo, para promover las habilidades del pensamiento, el docente debe ser promotor del intercambio de ideas entre pares y desarraigar la figura del docente que lo sabe todo. En algunos diálogos registrados durante el trabajo de campo, se pudo evidenciar la tendencia del docente de dar respuestas a las interrogantes de los niños, actuando como fuente de conocimiento. (Ver en anexos transcripción N° 4 de situaciones creadas)

(…)

I: Como no podemos saber cuándo ocurrirá un terremoto debemos conocer qué hacer cuando este suceda.

C.C.Reconocimiento

Niña-A: ¿Y por qué no podemos saber cuándo ocurrirá un terremoto?

I: Porque el terremoto ocurre dentro de la tierra

Niña-A: ¿Por qué no podemos abrir un hueco y sacar todo lo que hay para poder ver si ocurrirá un terremoto?

I: Tampoco lo podríamos ver porque los terremotos no se ven sino que se siente.

Niña-A: ¿Y qué es un terremoto, como una moto?

I: No, es una fuerza, un movimiento muy profundo en la tierra. Los terremotos no son algo que podemos tocar, solo podemos sentir el movimiento.

Niño-DJ: ¿Y si hay un terremoto sale la lava y nos quema?

I: Es un poco difícil que ocurra. La lava está en el centro del planeta tierra, muy pero muy profunda.

(…)

En el caso presentado anteriormente, el adulto significativo ofrece respuesta a los estudiantes, comportándose como fuente de información, en lugar de abrir espacio a la reflexión por medio de la discusión grupal. En virtud de ello, los aportes de Lipman a la pedagogía invitan a dejar fluir la reflexión y potenciar la emergencia del pensamiento, formulando preguntas más que respuestas, con el fin de convertir el aula en un laboratorio de racionalidad, donde sus participantes reflexionen, investiguen y ensayen de un modo cooperativo habilidades de pensamiento, creando espacios de convivencia, en los cuales, el docente procure que los niños intenten responder por sí mismos sus interrogantes y velar para que los estudiantes piensen en dirección adecuada, dentro de una metodología activa y dialógica.

Así mismo, desde una mirada introspectiva, la situación antes descrita confronta al maestro con vivencias muy cercanas a la realidad educativa experimentada día a día, en este caso, el rol del docente como autoridad informativa, el cual puede aflorar de acuerdo al accionar pedagógico. No obstante, es necesaria la autoevaluación de la práctica educativa, y reconocer

www.bdigital.ula.ve
C.C.Reconocimiento

que este rol impide el fluir de la reflexión, puesto que el docente no activa el razonamiento a partir de preguntas sino que lo limita al ofrecer las respuestas a los estudiantes. Igualmente es importante acotar, que el análisis de esta experiencia pedagógica fue valioso para concientizar el propio desempeño docente y reconocer la necesidad de renovar continuamente el rol del maestro como promotor del pensamiento crítico desde la propia observación y auto reflexión de la práctica pedagógica diaria.

Finalmente, el presente trabajo de investigación constituye un aporte importante y oportuno para autoevaluar la práctica educativa en función de promover pensadores críticos y autónomos, desde los primeros niveles educativos. Así mismo, permite profundizar en las diferentes habilidades del pensamiento y ampliar la visión del niño como sujeto cognoscente que aprende activamente al construir significados desde la reflexión y la experiencia.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

A partir de los objetivos trazados, los resultados de la investigación pudieron constatar lo siguiente:

Al explorar la iniciación del pensamiento crítico, desde el preescolar, se pudo confirmar que los niños tienen la habilidad de pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Aclarando que, la validez de los productos del pensamiento elaborados por los niños no pueden determinarse al compararlos con la elaboración de los adultos. En este sentido, los resultados de la investigación están orientados a valorar es la disposición autónoma del niño para pensar y reflexionar, la cual es necesaria promover y evitar que sea reprimida.

www.bdigital.ula.ve

Igualmente se podría indicar que el niño indaga, reflexiona e interpreta el mundo a partir de lo conocido para él, por esta razón, es beneficioso brindarle experiencias enriquecedoras que promuevan la reflexión y el razonamiento al favorecer las distintas habilidades del pensamiento. Ante lo mencionado, se apreció que los niños estuvieron en capacidad de reflexionar y de pensar críticamente, entendiendo que pensar críticamente en la infancia supone cuestionar la realidad y hacerse preguntas sobre temas que despertaron su interés. Esto se corresponde a que los niños se caracterizan por un deseo natural por explorar su entorno y argumentar sus supuestos, por lo tanto, es corresponsabilidad de los adultos significativos potenciar estas habilidades del pensamiento en lugar de disminuirlas.

Así mismo, los diálogos registrados durante el trabajo de campo, permitieron determinar las habilidades cognitivas promotoras del pensamiento crítico en el preescolar. En las diferentes

C.C.Reconocimiento

conversaciones originadas en el aula de clase permitieron constatar el "orquestar" de las diferentes habilidades del pensamiento propuestas por Lipman (1998) como necesarias para dar sentido a la información recibida y construir significados. Como se pudo observar, son distintas las operaciones cognitivas puestas en marcha por los niños para desarrollar su pensamiento de forma crítica y reflexiva, sin embargo, estas habilidades están interrelacionadas entre sí de manera que al promover una, indirectamente se favorecen otras.

Por otra parte, el estudio permitió evidenciar los beneficios que tiene para los estudiantes, convertir el aula en una comunidad de diálogo, en la cual, se pueden ejercitar desde temprana edad a los niños, como sujetos activos de su propio aprendizaje, capaces de dar sentido a la diversidad de la experiencias en relación con el mundo.

Por último, la investigación realizada propició la autoevaluación de la práctica educativa por lo que se pudo afirmar que un rol del docente como transmisor de información reprime las oportunidades de los niños para reflexionar sobre sus propias repuestas. Por lo tanto, el docente debe ser guía en la construcción de conocimientos junto a los estudiantes, orientando a los niños en la elección de posibilidades, la evaluación de los caminos a seguir y sugiriendo maneras de proceder, de esta forma se puede promoverse la idea de construir conocimientos compartidos.

www.bdigital.ula.ve

5.2 Recomendaciones a los docentes

En el proceso que compete formar pensadores autónomos y críticos se debe tener presente que implica, necesariamente, una transición de paradigma educativo tradicional hacia una práctica pedagógica reflexiva y ello supone una constante autoevaluación del actuar docente, lo cual debe generar una nueva manera de actuar por parte del enseñante. Dirigir una conversación de forma reflexiva es una habilidad que exige saber cuándo intervenir, detectar qué habilidades

C.C.Reconocimiento

faltan por promover, saber cómo sacar provecho a una opinión, entre otras. Por lo tanto, el docente debe desempeñarse como un conductor y animador del diálogo, a la vez que es responsable del crecimiento individual y colectivo de sus estudiantes. En tal sentido, tomando en consideración los resultados obtenidos en la investigación, se sugiere:

- Es necesario abandonar el papel tradicional de autoridad informativa pero cumplir un rol como autoridad instructiva que dirija el diálogo y medie el favorecimiento de las habilidades del pensamiento.
- El docente que practica el diálogo reflexivo, como motor para potenciar las habilidades del pensamiento, ha de evitar dar respuestas a los niños, por el contrario, debe procurar que el niño piense en dirección adecuada para responder por sí mismo.
- Buscar promover el intercambio de ideas entre los niños y desertar de la figura del docente que "lo sabe todo".
- Es necesario dejar fluir la reflexión para favorecer la emergencia del pensamiento, en este sentido, el docente no debe tener su atención en el conocimiento expresado por sus estudiantes, sino en las habilidades del pensamiento manifestadas al intentar buscar respuestas a sus inquietudes y comprender el mundo que lo rodea.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

LISTADO DE REFERENCIAS

Álvarez, C. y Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, (10), 27-53.

Anguera, M. (1978). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

Capacho, M. (2000). *Taller: Aprendizaje significativo y otras estrategias holísticas para gerenciar en el preescolar*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Chila, S. y Yungaicela, A. (2016) *Influencia de los hábitos de lectoescritura en la calidad del desarrollo del pensamiento crítico en los niños de 5 a 6 años de la Escuela Básica Fiscal "Dr. Agustín Vera Loor"*: Guía metodológica con enfoque de destrezas con criterio de desempeño. (Tesis de pregrado) Universidad de Guayaquil, Ecuador.

www.bdigital.ula.ve

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en mundos cambiantes*. En Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV. México.

Guinand, S. Reyes, A. y Rincón, A. (2012) *Desarrollo del pensamiento lateral en niños de 6 y 7 años*. (Tesis de pregrado) Universidad de la Sabana, Colombia.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Ed. México, D.F.: McGraw-Hill.

Lago, J. (1990) El programa de filosofía para niños. Aprender a pensar: Revista Internacional de los Centros de Filosofía para Niños y para Crianzas. (1)

Lipman, M. (1998) *Pensamiento crítico y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

C.C.Reconocimiento

Lipman, M (1993) *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Editorial de la Torre.

Lipman, M. (2004) *Natasha*: aprende a pensar con Vygostsky. España: Editorial Gedisa.S.A.

López, G. (2013) Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. XXXVIII (22), 41-60.

López, M. (2016) Pensando la Educación desde una perspectiva crítica para mejorar la sociedad. En Gil (Ed), *Espíritu crítico y Educación* (pp. 77 – 102). Soria, España: Ceasga.

Martínez, M. (2000) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*: Manual teórico –práctico. México, D.F: Editorial Trillas.

Ministerio de Educación y Deporte (2005) *Educación Inicial*: Bases Curriculares: Dirigido a docentes y otros adultos significativos que atienden niños y niñas entre 0 y 6 años. Caracas: Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Subsistema de *Educación Inicial Bolivariana*: Currículo y orientaciones metodológicas. Caracas: CENAMEC

Montoya, J. y Monsalve, J. (2008) Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (25).

Nolla, N. (1997) Etnografía: Una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana Educación media Superior*, 11 (2) 107 -115. Disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm

Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*: aplicaciones prácticas. España: Narcea.

Piaget, J. (1969). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

C.C.Reconocimiento

Piaget, J (1974). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Seix Barral

Piaget, J. y otros. (1981). *Los años postergados*: La primera infancia. Barcelona-España: Paidos. UNICEF.

Puig, I. y Sátiro, A. (2008) *Jugar a pensar*. México: SEP.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (2001) *Metodología de la Investigación.* Granada: Aljibe.

Sánchez, Ch. (s.f) *"Filosofía para niños"*: Un proyecto educativo para estimular el pensamiento crítico. Valencia: España. Disponible en http://cefire.edu.gva.es

Serrano, M. (1999). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. 2da. Ed. Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios.

Tamayo, O. (2011) La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en los niños. *Hallazgos* 9 (17), 211-233.

www.bdigital.ula.ve

Vivas, M. (1997). *Implicaciones de las concepciones del aprendizaje en las teorías de la enseñanza*. *Acción pedagógica*, (6), 83-92.

Vivas, A. (2009) *Museo de la fantasía: Un espacio para soñar e imaginar*. En el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura. Venezuela.

Vigotsky, L. S. (1999) *Imaginación y creación en edad infantil.* (2° ed.) Playa, Cuidad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona-España: Crítica.

C.C.Reconocimiento

Vygotsky, L. (1984). *El aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. *Infancia y aprendizaje*, 27-28.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

RESULTADOS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE SITUACIONES ESPONTÁNEAS

Transcripción N°1

- **Fecha:** 14/03/2018
- **Situación:** Los niños iban a presentar un experimento científico en el escenario de la escuela. Fueron cuatro niños expositores y se colocaron tres sillas para ellos, de manera que el niño que le correspondiera hablar lo hiciera de pie. Al terminar, se levantaba el siguiente niño que le correspondía hablar y se sentaba en la silla desocupada el que había terminado. Y así sucesivamente hasta terminar con la exposición del experimento.

I: Antes de dar inicio a la presentación del experimento les explicó a los niños en el orden en que hablarían y cuando deberían pasarse o sentarse. Niño-C, uno de los niños expositores dijo:
Niño-C: Profe, cuando uno se para y el otro se sienta en la silla desocupada, eso es como los balines que ruedan y cambian de puesto, nos parecemos a ese juego.

www.bdigital.ula.ve

Transcripción N°2

- **Fecha:** 16/03/2018
- **Situación:** Conversación espontanea entre los niños mientras estaban coloreando en el espacio de "Expresar y Crear"

Niña-G: ¿Quién cree en Dios?
Niña-E: Pero no he visto a Dios
Niña-G: Pero Dios es muy importante y hay que amarlo porque Dios nos ama.

Transcripción N°3

- **Fecha:** 20/03/2018
- **Situación:** La docente estaba pasando la asistencia.

DA: ¿Qué día es hoy?
Niño-D: Martes.

C.C.Reconocimiento

DA: Muy bien. ¿Y ayer qué día era?

Niña-A: Lunes

DA: ¿Y mañana que día será?

Niña-A: Miércoles.

DA: Muy bien. Venimos a la escuela los días lunes, martes, miércoles, jueves y viernes. El sábado y domingo es fin de semana y nos quedamos en nuestras casas descansando o paseando.

Niña-A: El viernes es el último día de clases.

Niño-C: La "Z" es la última letra del abecedario.

Transcripción N°4

- **Fecha:** 27/03/2018
- **Situación:** Los niños estaban coloreando pero no tenían color piel. Se les pregunta:

I: ¿Cómo podemos hacer el color piel?

Niño-C: Con un poquito de amarillo

I: Se les sugiere colorear con el color anaranjado de manera suave y después colorear encima con el color blanco.

www.bdigital.ula.ve

Niño-C: Profe, también se puede hacer color piel con naranja y pintando muy despacito para que quede clarito.

I: Se les hizo notar cómo se pueden conseguir nuevos colores al combinarlos. Luego, los niños continuaron coloreando y se presentó el siguiente dialogo entre ellos.

Niña-A: Profe, voy a poner verde con amarillo para ver qué color me sale para el césped.

Niño-S: Yo voy a usar verde y rojo para ver qué color me sale.

Transcripción N°5

- **Fecha:** 05/04/2018
- **Situación:** En reunión de grupo se estaba conversando con los niños acerca de la importancia de leer.

I: ¿Por qué saber leer es necesario?

Niño-C: Porque es importante.

C.C.Reconocimiento

Niño-D: Para aprender, para usar la computadora.

Niña-N: Para hacer las tareas.

I: ¿Dónde leemos?

Niña-A: En la casa.

Niña-N: En la escuela, en la calle.

I: ¿Quién lee?

Niño-C: Mis hermanos cuando hacen la tarea.

Niña-A: Mi tía cuando me lee cuentos y cuando lee las clases de ella.

Niña-K: Mi tía lee los libros de la escuela.

Niña-A: También podemos leer revistas.

I: ¿Por qué leer es maravilloso?

Niña-A: Uno puede saber su nombre.

Niña-T y Niña-S: Porque podemos aprender.

Niño-D: Porque podemos aprender los números.

Niña-E: Para estudiar.

www.bdigital.ula.ve

Transcripción N°6

- **Fecha:** 08/04/2018
- **Situación:** Durante reunión de grupo realizada en la mañana.

I: Ven Niño-S para amarrarte las trenzas.

Niño-JL: Si tenemos las trenzas sueltas nos podemos caer.

I: ¿Por qué?

Niño-JG: Tenemos que tener cuidado como cuando vamos en bicicleta que nos podemos golpear o un carro nos puede atropellar y salir sangre.

Transcripción N°7

- **Fecha:** 11/04/2018
- **Situación:** Conversación con los niños durante el trabajo libre en el espacio de "Expresar y Crear"

C.C.Reconocimiento

Niña-M: Yo quiero dibujar a mis profes

I: Cuantas profes tienen ustedes

Niña-M: Tres

I: ¿Y que será una profesora?

Niña-M: Que nos llama hacer tareas.

Niña-AV: Nos enseña a escribir.

I: Muy bien. ¿Pero la profesora está hecha de qué? (Tocándose los brazos y cara)

Niña-AV: De huesos

I: ¿Y quién está hechos de huesos?

Niña-AV: Las personas

I: Las profesoras son personas porque tienen un cuerpo.

Niña-AV: Si, no son zombis.

I: ¿Y cómo son sus profesoras?

Niña-M: Soy felices.

Niña-AV: Son grandes, adultas, son mujer.

Niña-M: Pueden cuidar a los niños.

www.bdigital.ula.ve

Transcripción N°8

- **Fecha:** 15/04/2018
- **Situación:** En reunión de grupo durante el recibimiento de los niños.

Niño-JL: Niño-CA parece un huevo lento.

I: ¿Cómo es eso Niño-JL, quiere decir entonces que si Niño-CA es un huevo lento también hay huevos rápidos?

Niño-JG: Los huevos no caminan porque no tienen piernas, los huevos son para cocinar y comer

I: ¿Niño-JL, si tú dices que Niño-CA es un huevo lento quiere decir que tú eres un huevo rápido?

Niño-JL: No, yo soy un superhéroe

Niño-JG: Los humanos son humanos y los alimentos son alimentos.

I: ¿Y qué será un huevo?

Niño-JL: Un huevo es una comida riquísima

Niño-AV: Las rosquillas son un alimento.

C.C.Reconocimiento

Niño-JL: No, las rosquillas no son alimentos porque los materiales de las rosquillas tienen chocolate y el chocolate me "reduje" el estomago.

I: ¿Y qué alimentos tienen vitaminas?

Niño-JL: Los huevos, la arepa.

I: ¿Y cuál es el primer alimento que tomamos cuando estamos muy pequeñitos?

Niña-AV: Teta

Niño-JG: como el becerrito que toma la teta de su mamá vaca.

Transcripción N°9

- **Fecha:** 16/04/2018
- **Situación:** Durante el periodo de orden y limpieza.

Niña-M: Profe, Yo arreglé con velocidad. Así mire (Y corrió rápido desde el espacio de "Expresar y Crear" hasta el espacio de "Armar y Construir").

www.bdigital.ula.ve

Transcripción N°10

- **Fecha:**
- **Situación:** Los niños estaban conversando durante la reunión de grupo de recibimiento. Tomaban libremente la palabra para hablar.

Niño-N: Profe, yo vi una abeja que se fue volando hacia arriba y después se metió en eso redondo y salió otra vez.

Niño-R: Eso no se llama así, eso se llama panal que es grande y redondo, en donde las abejas cosechan la miel y también viven allí.

Transcripción N° 11

- **Fecha:**
- **Situación:** La docente del aula les leyó a los niños el cuento titulado "Los siete cabritos", luego de la lectura, la docente le preguntó a los niños.

DA: ¿Cuántos cabritos había en la casa?

C.C.Reconocimiento

Niño-J: Ocho con la mamá cabra

DA: ¿Qué fue lo que más les gustó del cuento?

Niño-R: Que la mamá pudo salvar a sus hijitos.

DA: ¿Y qué aprendieron de esta historia? ¿Cuál es la moraleja?

Niña-A: Que los cabritos tenían que tener cuidado del lobo.

Niño-J: Que los cabritos no podían abrirle la puerta al lobo.

Niño-R: Que tenemos que tener precaución y no hay que abrirle la puerta a los desconocidos.

Transcripción N°12

- **Fecha:**
- **Situación:** Conversación ocurrida al retomar la reunión de grupo luego del desayuno y lavado de manos. En la reunión de recibimiento cantamos la canción del carro feo y luego Niño-JL espontáneamente dijo que hiciéramos un viaje en un carro imaginario pero en ese momento los niños tenían que ir al comedor a desayunar y les propuso a los estudiantes realizar el viaje después del desayuno.

www.bdigital.ula.ve

DA: (…) Vamos a escuchar a Niño-JL lo que vamos hacer primero para comenzar el viaje. ¿Qué creen ustedes que necesitamos hacer en ese viaje?

Niño-J: Abrocharse el cinturón.

DA: Vamos entonces a abrocharnos el cinturón (Cada uno hizo el movimiento a su manera para representar el abrochado del cinturón)

Niño-J: Después conducimos el carro.

I: ¿Y cada uno va en un carro o vamos todos juntos? ¿Cómo es?

Niño-JL: El carro es como una bola, algo así.

I: ¿Pero vamos todos en ese carro o cada uno va manejando?

Niño-JL: Cada uno va manejando.

I: Muy bien. Todos nos montamos en nuestros carros, nos abrochamos el cinturón. ¿Y a dónde vamos?

Niño-JL: Vamos a ir a nuestras casas.

I: ¿Y cómo hacemos para llegar a nuestras casas?

Niño-JL: Conducimos el volante

C.C.Reconocimiento

(…)

Niños: Algunos niños comenzaron hacer el sonido de un motor de un carro y movimientos como sí manejaban un volante real (…)

I: ¡Vamos a imaginar la calle por donde vamos! ¿Qué vemos?

Niño-JL: Muchos carros.

I: ¿Que más hay?

Niño-JL: Otros carros.

Niños: Unos niños comenzaron a tocar la corneta.

Niño-JL: Se me atravesó un carro, profe.

I: ¿Qué más imaginan en ese paseo?

(…)

Niño-JL: Pi, pi, pi, Se me atravesó alguien.

I: ¿Qué ve Niña-G en el camino?

Niña-G: (Solo sonrió)

Niño-N: Yo veo unos cachorritos y muchos perritos

(…)

www.bdigital.ula.ve

RESULTADOS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LAS SITUACIONES CREADAS

Transcripción N°1

- **Fecha:** 03 de abril de 2018
- **Situación:** Niña-A tomó un cuento conocido para ella titulado "Los siete cabritos" y observó el dibujo que había al comienzo del relato donde aparecían los cabritos escondidos en la casa y ella los contó observando solo seis y dice:

Niña-A: Entonces debería de llamarse los 6 cabritos.

Comienza la lectura del cuento y dice:

Niña-A: Los siete cabri… Los seis… Entonces tiene que llamarse "Los seis cabritos" ¿Qué es eso?

I: Son los hijitos de la mamá Cabra (señalándolo en el dibujo)

C.C.Reconocimiento

Niña-A: Había una vez seis cabritos que estaban con su mamá en la casa, hacían mucho desorden. Su mamá estaba cociendo un abrigo para ponerse y les dijo: Cabritos, 6 cabritos, mañana, hoy, en la tarde iré a buscar huevos, cuiden la casa y tengan cuidado con el malvado lobo.

Entonces los sietes cabritos se quedaron por la tarde, por los dos días en la casa. En la tarde los cabritos salieron a jugar, los seis cabritos salieron a jugar. Entonces los siete cabritos vieron algo. El lobo feroz estaba viendo a los siete cabritos, a los seis cabritos, entonces los seis cabritos miraban al lobo y el lobo miraba a los seis cabritos, tenía una buena idea para asustar a los cabritos; vestirse de su mamá, luego entrar a la casa y comérselos.

Los siete cabritos miraban al lobo mientras jugaban, el hermanito menor no estaba ni pendiente que el lobo feroz estaba mirándolos. El lobo feroz decía que se iba a comer a los seis cabritos mientras jugaban. Los siete cabritos se preguntaban porque el lobo los miraba tanto. Los cabritos mientras le decían chao su mamá el lobo los miraba para comérselos, los cabritos estaban muy asustados.

www.bdigital.ula.ve

Los siete cabritos, digo, los seis cabritos se quedaron en la casa. El pequeño lobo feo dijo: ¡entraré con si fuera su madre! Pero los cabritos se dieron cuenta que no era su mamá sino que era el lobo feroz. Entonces el lobo feroz dijo: será porque no me vieron vestido de blanco, ¡me tendré que vestir de blanco! Entonces se vistió de blanco y luego fue al gallinero para ver si conseguía huevos para verse más gordo. Vio entonces un huevo en el gallinero, entonces lo abrió y se lo comió.

Intentó el lobo feroz asustarlos pero todavía los cabritos no le creían porque primero se tenía que pintar de color… entonces el lobo feroz, con harina, se pintó con blanco. Entonces el lobo feroz intentó con las patas blancas asustar a los cabritos. El lobo feroz vio la casita y les dijo: cabritos, soy mamá, ábranme la puerta. Lo cabritos le abrieron la puerta y el lobo feroz entró. Los seis cabritos estaban asustados porque el lobo feroz había intentado engañarlos diciendo que era su madre. Todos los cabritos corrían, uno se metió debajo de la mesa. Cuando llegó la mamá el malvado lobo feroz la miró y entonces la mamá tuvo una buena idea para que no molestara a los cabritos. Lo tiro en un pozo, entonces el lobo feroz no se volvió a tratar de asustar a los cabritos.

C.C.Reconocimiento

Los seis cabritos estaban contentos porque y el lobo feroz no los iba a asustar más. Entonces felices todos arrojaron al lobo al hoyo. La mamá estaba contenta y los siete cabritos también.

Transcripción N°2

- **Fecha:** 16/04/2018
- **Situación:** Durante una clase de huerto con la docente especialista. La profesora les pregunta a los niños

EH: ¿Cómo sabemos que vivimos en el planeta tierra?
Niña-G: Amándolo
EH: ¿Pero cómo sabemos que estamos en el planeta tierra?
Niño-D: Porque vivimos aquí, en el planeta tierra
EH: Y cómo sabes tú eso, que vivimos en el planeta tierra
Niño-C: Porque lo vimos muchas veces cuando lo dibujábamos
EH: ¿Dónde lo vieron?
www.bdigital.ula.ve
Niña-G: En el cielo, en todos lados.
EH: ¿Y cómo sabemos que este es el planeta tierra?
Niña-G: Porque tiene flores.
EH: ¿Qué más? (La profesora utilizando una lámina ilustrativa del planeta tierra le señala a los niños la zona coloreada de verde correspondiente a los continentes y les pregunta)
EH: ¿Qué representa lo verde?
Niño-DJ: El piso, las matas, la naturaleza…
Niño-C: Lo azul es el agua de los mares
EH: Muy bien. ¿Y si le quitamos al planeta tierra todo lo verde, qué pasaría?
Niño-C: No podríamos vivir en pura agua
EH: ¿Por qué no podríamos vivir en el agua?
Niño-C: No podríamos respirar
EH: ¿Y nosotros respiramos por medio de qué?
Niño-C: Por medio de los árboles
EH: Muy bien. ¿Pero nos podría explicar cómo respiramos por medio de los árboles?

C.C.Reconocimiento

Niño-C: Eso me lo explicó mi papá, que los árboles nos dan aire puro.

Transcripción N°3

- **Fecha:** 23/04/2018
- **Situación:** La docente realiza a los niños la lectura de un cuento titulado "Matías dibuja el sol". Antes de iniciar la lectura del cuento, la docente lee el titulo y les enseña a todo el grupo el dibujo de la portada.

DA: ¿Qué está haciendo Matías?

Niños: Dibujando… pintando

DA: No, miren bien ¿Qué hace Matías?

Niña-G: (Hizo con sus manos el movimiento de sacar punta a un lápiz).

DA: ¡Eso, es! ¿Cómo se llama eso que estás haciendo?

www.bdigital.ula.ve

Niña-G: Sacando punta.

DA: ¡Muy bien! Le está sacando punta al lápiz porque va a comenzar a dibujar. ¡Ahora sí, comencemos!

DA: "Matías tiene un lápiz nuevo, ha decidido dibujar el sol. Está muy contento. Después de muchos intentos, el último dibujo es el que más le gusta"

Niña-A: ¿Y los dibujos que no le gustaron el los va a botar? (Anexo 2)

DA: Vamos a ver qué sucede…

DA: "¡Que hermoso dibujo! - dice Samuel. Pero ese no es el mejor- responde Mathías. Después, llegó la rana Antonia y dijo: "¡nunca he visto un dibujo tan bonito! Pero ese tampoco está bien – protesta Matías.

DA: Matías estaba como algo molesto, para él esos dibujos estaban feos. Después llegó la topa Tomasa y tomó otro de los dibujos de Matías y dijo: "¡Esto es una obra de arte!".

C.C.Reconocimiento

DA: ¿Qué habrá dicho Matías? ¿Qué cara tiene?

Niña-A: De amargado

DA: Está un poco molesto y dice: "¡No! ¡No!" Todos esos dibujos me quedaron feos, ustedes no entienden nada… en ese momento llega Penélope, la amiga de Matías, y le pregunta: "¿Qué sucede Matías?". "Ellos no saben nada de nada - Todos esos dibujos me quedaron mal – Éste es el mejor dibujo del sol que hice"

Niño-S: ¡Ella se parece como un conejo, profe! (señalando a Penélope, la amiga de Matías)

DA: ¿Ella? Si, parece una conejita. Ella se llama Penélope.

DA: ¡Y miren lo que sucede! Hagan silencio.

DA: "Pero esto no es un sol – dice Samuel – Éste es el retrato de mi hijo antes de salir del cascarón.

DA: ¡Vamos a ver el dibujo! ¡Ven que hermoso! ¿Por qué a Samuel le pareció bonito ese dibujo? ¿A que se le parecía?

www.bdigital.ula.ve

Niño-DJ: A un huevo

DA: ¿Pero ese huevo quien era?

Niño-DJ: Su hijo.

DA: Muy bien. Después, vamos a ver…

DA: "Y esto para mí no es un sol" – dice la rana Antonia. "Es la luna que se refleja en mi pozo"

DA: Después, vamos a ver…

DA: "Esto tampoco es un Sol – dice Tomasa. Esta es la entrada a mi casa"

Niña-A: Nooo, eso sí es un sol…

C.C.Reconocimiento

DA: Pero ella, (Tomasa) lo ve… O sea, Matías dibujó un sol pero Tomasa cuando vio el dibujo se le pareció fue a la entrada de su casa. ¿Vamos a ver como es la casa de Tomasa? Como ella es un topo…

DA: ¿Ven que si se parece? Ella vive en una madriguera, que es un hueco en la tierra y coloca palitos y ramitas alrededor de la entrada.

DA: Vamos a ver qué pasa después. Le dice Penélope a Matías: "¿Ves?" Todos tus dibujos han gustado mucho, aunque cada uno los vea a su manera.

DA: "Vaya" - piensa Matías. "Mis dibujos pueden verse de mil manera diferentes" y Colorín colorado.

Niños: Este cuento se ha terminado.

Transcripción N°4

- **Fecha:** 24/04/2018
- **Situación:** La docente investigadora conversa sobre los niños acerca del simulacro que realizará la institución para conocer las medidas de seguridad en caso de un terremoto. Para ello, comienza indagando los conocimientos previos de los niños sobre los terremotos.

www.bdigital.ula.ve

I: ¿Quién sabe que es un terremoto?
Niño-DJ: Un temblor
Niño-C: La tierra se mueve
Niña-A: Se pueden caer los edificios.
I: ¿Y un temblor es igual a un terremoto?
Niño-DJ: No (No dio más información)
I: ¿Quién ha sentido un temblor?
Niños: La gran mayoría levantó la mano
I: ¿Y qué sucede después que termina el temblor?
Niño-D: En una noticia, en Estados Unidos, había 30 niños muertos porque se les cayó una pared encima.

C.C.Reconocimiento

I: Como no podemos saber cuándo ocurría un terremoto debemos conocer qué hacer cuando este suceda.

Niña-A: ¿Y por qué no podemos saber cuándo ocurrirá un terremoto?

I: Porque el terremoto ocurre dentro de la tierra

Niña-A: ¿Por qué no podemos abrir un hueco y sacar todo lo que hay para poder ver si ocurrirá un terremoto?

I: Tampoco lo podríamos ver porque los terremotos no se ven sino que se siente.

Niña-A: ¿Y que es un terremoto, como una moto?

I: No, es una fuerza, un movimiento muy profundo en la tierra. Los terremotos no son algo que podemos tocar, solo podemos sentir el movimiento.

Niño-DJ: ¿Y si hay un terremoto sale la lava y nos quema?

I: Es un poco difícil que ocurra. La lava está en el centro del planeta tierra, muy pero muy profunda.

Niño-C: Si, eso me dijo mi papá, que muy profundo en la tierra hay lava.

Niña-R: Profe, a mi me dan miedo los terremotos

I: No se preocupen ni sientan miedo. Estamos hablando sobre los terremotos para saber qué hacer en caso de que ocurra uno para mantenernos seguros y que no nos pase nada.

www.bdigital.ula.ve

Niña-A: ¿Profe, y los terremotos son malos?

I: No es que sean malos, ellos son un fenómeno de la naturaleza pero pueden causar muchos daños, tanto a las personas como a la ciudad.

I: Bueno, ahora sí, vamos a escuchar lo que debemos hacer en caso de un terremoto.

En caso de que haya un terremoto y estemos en la escuela escucharemos un silbato que dará la señal de emergencia. ¿Saben cómo suenan los silbatos?

Niño-C: Si, como silbar.

I: Ok. Así como también el silbato que usa el profesor de Educación Física. Después que escuchemos la señal del silbato debemos buscar un lugar seguro donde protegernos. Por ejemplo, puede ser debajo de la mesa. Debemos buscar un sitio seguro para nuestra cabeza y el más cercano es debajo de la mesa. Después de que todos estamos protegidos en un sitio seguro esperamos hasta que la profesora avise cuando salir. En ese momento, debe haber mucho orden. Vamos hacer una columna para salir ordenados del salón uno detrás de otro y vamos a poner nuestras manos juntas detrás del cuello para protegernos la cabeza. ¡Presten atención! Vamos a

C.C.Reconocimiento

inclinar nuestra cabeza y colocamos las manos detrás del cuello y los brazos sobre la cabeza para proteger esta área muy delicada de nuestro cuerpo (señalando la cervical)

Niña-A: ¿Profe, porque esta parte es muy delicada?

Investigadora: Porque la cabeza y el cuello son partes muy delicadas porque si recibimos un golpe en esa parte del cuerpo podemos perder el conocimiento y desmayarnos.

Niño-C: Y también nos podemos proteger colocando dos sillas y poniéndonos ahí

I: ¡Aja!

I: Bueno ahora vamos hacer un ensaño para practicar lo que aprendimos. Cada uno va a estar en una actividad diferente esperando a que se escuche la señal del silbato. ¡No es que cuando la escuchen van a salir todos corriendo!

I: ¿Por qué no van a salir todos corriendo?

Niño-S: Porque nos podemos caer

Niño-C: Nos podemos golpear con las sillas.

I: Recuerden que cuando hagamos la columna ordenados, con la manos en la cabeza nos vamos todos, uno detrás del otro hasta un sitio seguro. Y el sitio seguro de nuestra escuela es el parque.

Niña-A: Pero el parque no es seguro, porque los columpios de pueden caer.

www.bdigital.ula.ve

I: Pero no vamos a esa área donde están los juegos, sino vamos a ir al área que está despejada.

Niña-A: ¿Y si nos caen los árboles?

I: Los árboles están muy lejos. Por eso ese sitio lo consideramos seguro, porque está despejado. No hay nada cerca que se pueda caer y lastimar.

Niño-C: ¿Y nos podemos esconder en los columpios?

I: No. Primero que todo porque tenemos que estar juntos y recuerden que donde están los columpios no es seguro.

Niño-C: Y también si pasa, si se cae la pared allá en el parque, esta pared, se puede proteger con el tobogán.

I: Recuerden que muchas cosas pueden suceder en caso de un terremoto, pero la idea es que podemos estar todos juntos en el sitio seguro para que estemos fuera de peligro. (Mientras tanto, la investigadora tomaba de la puerta de salida un pequeño bolso de primeros auxilios de color rojo y una cruz blanca)

Niño-DJ: ¿Profe, y eso bolso, para qué es?

C.C.Reconocimiento

I: ¡Ah, muy bien! (La investigadora muestra el bolso a todos los niños y les hace la siguiente pregunta) ¿De qué será este bolso?

Niños: De emergencias… para emergencias.

I: Muy bien, es un bolso de primeros auxilios ¿Y saben que tiene adentro? Un crema para golpes, unas curitas y hay una lista con todos los números de teléfonos de los papás para decirle dónde estamos y que los vengan a buscar.

Niña-G: ¡Yo quiero ser la enfermera!

I: No mi amor, la enfermera tiene que ser un adulto.

I: Ahora sí, vamos a hacer el simulacro en caso de terremoto.

Transcripción N°5

- **Fecha:** 11/05/2018
- **Situación:** La investigadora conversa con los niños acerca de un cuento titulado "Un día en el parque" el cual fue entregado impreso a cada niño para que se lo leyeran en sus casas y realizar posteriormente un conversatorio sobre el cuento en el aula.

www.bdigital.ula.ve

I: Quiero hablar con ustedes sobre un cuento que ustedes se llevaron en su cuaderno para leerlo con sus padres. Uno que se trataba de un niño y una abuelita. ¿Quién leyó ese cuento?

Niña-A: El niño pensaba que la abuelita era Dios y la abuelita pensaba que el niño era Dios.

I: ¡Ah, muy bien! ¿Y qué sucedió en ese cuento primero?

Niña-A: Que el niño quería conocer a Dios

I: ¿Y que habrá hecho el niño para conocer a Dios?

Niños: (No hubo ninguna respuesta concreta)

I: ¿Cómo creen ustedes que el niño iba a conocer a Dios?

Niño-J: El niño salió y tenía que irse muy lejos… hasta el cieeelo

Niño-S: El niño salió de noche

I: No

Niña-A: Salió de día para el cielo y después volvió a bajar…

I: Pero no… ¿En el cuento dice eso? ¿Qué hizo el niño del cuento para conocer a Dios? ¡Quien se acuerda?

Niña-A: Preparo en un bolso bastante comida

C.C.Reconocimiento

I: Muy bien, porque sabía que haría un largo viaje…

Niña-C: Un largo camino.

Niño-C: Y en el camino se encontró a una abuelita que mucha hambre, se sentó al lado de ella y le dio una manzana

Niño-D: No, le dio fue unos pastelitos

Niño-S: Compartió con la abuelita.

I: ¡Muy bien! ¿Y qué pasó cuando el niño compartió la comida?

Niño-C: La abuelita se colocó feliz

Niña-R: Venga para decirle algo. ¿Dios está muy lejos? ¿Dios?

I: Escucharon la pregunta niños ¿Si Dios está muy lejos?

I: Recuerden que hemos dicho antes que Dios no es una persona como nosotros, que tiene un cuerpo, sino que él está en todas partes…

Niño-C: Es como el viento.

Niña-A: ¿Y también está en el parque?

I: Muy bien, es como el viento. Entonces no podemos ver a Dios pero lo podemos sentir. ¿Cómo podemos sentir a Dios?

www.bdigital.ula.ve

Niña-G: En nuestro corazón.

Nina-R: Yo lo siento en el viento

Niña-A: ¿Pero cómo es Dios?

Niño-J: ¿Por qué no lo podemos ver?

I: Hay muchas cosas que no podemos conocer sobre Dios porque son misterios para nosotros, pero lo más importante es que podamos sentirlo en nuestro corazón.

I: ¿Cómo lo podemos sentir en nuestro corazón?

Niño- C: En nuestros corazones

Niña-A: Yo no lo siento…

I: ¿Por qué no lo sientes?

Niña-A: Porque él no es inquieto

Niña-R: Yo cuando me toco la mano en el corazón y me hace tucu, tucu, tucu.

I: ¡Bien! Ahora les pregunto. ¿Por qué el niño creía que la abuelita era Dios?

Niña-A: Porque la abuelitaaa…

I: Bueno, piensen un poco…

C.C.Reconocimiento

Niña-A: La abuelita creyó que el niño era Dios porque el niño le dio pastelitos a la abuela.

I: Muy bien. Y cuando llegó a su casa el niño y su mamá le pregunto ¿Qué hiciste? ¿Qué dijo el niño?

Niña-C: Yo conocí a Dios

I: Ajá, y ¿por qué el niño sintió que había conocido a Dios?

Niña-G: Dijo el niño, le di comida a una abuelita mami.

I: Aja, pero dijo lo que dijo Niño-C: "Conocí a Dios.

I: ¿Por qué el niño sintió que había conocido a Dios cuando compartió la comida con la abuelita?

Niña-A: Porque la abuela sonreía bonito

I: Aja. La abuelita sonreía muy hermoso y esa sonrisa lo hacía sentir feliz

Niña-A: Profe, pero ¿Dios es un muchacho, un señor o una abuela?

Niño-C: ¿O un abuelo?

I: Mi amor, el es Espíritu, el no es como una persona, pero lo podemos encontrar en las cosas que nos hacen felices.

Niña-A: Pero él es joven o viejo

I: El no tiene edad

www.bdigital.ula.ve

Niña-A: ¿Él es como desde que hace hasta un millón de años?

I: El es eterno, el nunca muere

Niña-A: ¿Por qué?

I: Porque él es así, el es Dios.

Niña-A: ¿El es mágico? ¿Y si lanza un hechizo?

I: No, mi amor… Llegará un momento en que podrás aprender más de Dios, ahorita no lo podemos entender todo porque es un misterio. Pero poco a poco va a conocer más a Dios. Pero Dios es un misterio, pero lo más importante es que tenemos que quererlo, vamos a querer a Papá Dios.

Niña-A: Yo lo busque debajo de la cama y por toda la casa.

I: no, hay que buscarlo en el corazón, en las cosas que nos hacen felices. Cuando hablamos con Dios, cuando oramos.

I: Cuando el niño conoció a la abuelita sintió en su corazón que había conocido a Dios y la abuelita cuando conoció al niño, también sintió en su corazón había comido pastelitos con Dios; entonces, ¿Por qué el niño sentía que la abuelita era como Dios? ¿Por qué?

C.C.Reconocimiento

Niña-A: Que tenia la sonrisa hermosa.

Niño-D: y después le sonreía más

I: ¿Pero, por qué, más?

Niña-A: Por más nada.

I: Pero ¿quién piensa otra cosa?

Niña-R: Porque, para ver…

Niño-C: Porque le dio las gracias

I: ¿Cómo se sentía el niño compartiendo con la abuelita?

Niños: Feliz

I: ¡Muy bien! Quiere decir que cuando algo nos pone feliz sentimos el amor de Papá Dios y allí lo podemos sentir.

I: ¡Muy bien! ¿Y qué fue lo que más les gustó del cuento?

Niña-R: Que el niño y la abuelita compartieron

I: ¿Y por que eso te gustó?

Niña-R: Porque es malo no compartir

I: ¿Por qué?

www.bdigital.ula.ve

Niña-R: Porque sino el niño es egoísta. Porque si es un amiguito, uno tiene que compartir, porque sino uno siente que no le dan…

I: Entiendo. El niño puede sentirse mal.

Transcripción N°6

- **Fecha:** 26/05/2018
- **Situación:** La actividad consistió en escribir un cuento de forma colectiva, con el aporte de cada niño. La elección del tema del cuento se realizó de forma espontanea y fue una actividad desarrollada en el marco del proyecto pedagógico de aula "El mágico mundo de la lectura"

I: Muy bien niño, les voy a leer lo que va escrito hasta ahora para que vayan imaginando la historia. Luego le toca a Niño-D.

Había una vez un señor que era pirata y tenía un barco, se llamaba el Sr. Pirata. Era bueno, era feliz y le gustaba nadar… ¿Qué pasó después?

C.C.Reconocimiento

Niño-D: Después el estaba nadando y se encontró un tesoro.

I: ¡Ajá! ¿Pero eso ocurrió en qué momento del día? ¿El pirata ese día se despertó, qué hizo, cómo fue qué ocurrió eso?

Niño-D: Ese día el pirata salió a dar un paseo y se encontró un tesoro.

I: Muy bien. ¿Eso fue de mañana, de tarde o de noche?

Niño-D: De mañana.

I: Entonces…Una mañana, el pirata salió a dar un paseo y se encontró un tesoro

I: ¿Salió a pasear cómo?

Niño-D: Caminando…

I: ¿Cómo es eso, que salió a pasear caminando o él estaba en su barco?

Niño-D: Salió a pasear en su barco, fue a nadar un rato y encontró algo brillante en el fondo del mar.

I: Muy bien Niño-D.

I: Ahora viene Niño-Y… ¿Qué pasó después Niño-Y?

Niño-Y: (Estuvo pensativo)

I: ¿Si el pirata estaba nadando y encontró algo brillante en el fondo del mar que habrá hecho?

www.bdigital.ula.ve

Niño-Y: Fue a ver que era…

I: Muy bien. Ahora Niña-G, ¿Qué pasó luego? ¿Qué te imaginas que haya sucedido?

Niña-G: Que se encontró un tesoro

I: Muy bien. Era un tesoro. Ahora viene Niña-R. ¿Qué pasó después?

Niña-R: Después lo agarró y se lo llevo hasta su barco.

I: ¿Qué sucedió después Niña-S?

Niña-S: Él estaba en el barco con su oro y entonces el agua movió el barco y el pirata se cayó.

I: ¿Qué pasó después Niña-E?

Niña-E: Después se levantó, se hizo de noche y se fue a dormir.

I: Muy bien. Entonces Niña-K, ¿Qué pasó después?

Niña-K: Entonces durmió en la cama de su barco.

I: ¿Qué paso después? ¿Qué dice Niño-J o Niña-C?

Niña-C: Después se levantó y comió fresas.

I: Ok. ¿Y cómo va a terminar esta historia?

Niño-D: El pirata estaba feliz con su tesoro.

C.C.Reconocimiento