

1-1-2003

## **Desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de 8 y 9 años de edad del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario**

Sandra Janeth Rojas Panqueva  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia\\_letras](https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras)

---

### **Citación recomendada**

Rojas Panqueva, S. J. (2003). Desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de 8 y 9 años de edad del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia\\_letras/442](https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/442)

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Filosofía y Humanidades at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Filosofía y Letras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO  
EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 Y 9 AÑOS DE EDAD  
DEL COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO**

**SANDRA JANETH ROJAS PANQUEVA**

**Monografía para optar por el título de  
Licenciada en Filosofía y Letras.**

**Asesor  
DR. LUIS ENRIQUE RUIZ LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
BOGOTÁ D.C.  
2003**

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO  
EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 Y 9 AÑOS DE EDAD  
DEL COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO**

**SANDRA JANETH ROJAS PANQUEVA**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
BOGOTÁ D.C.  
2003**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIRECTIVAS**

**Hno. FABIO GALLEGO ARIAS**  
Rector

**Hno. HENRY ALBERTO RAMÍREZ ROMERO**  
Vicerrector académico

**EDGAR FIGUEROA ABRAJIM**  
Vicerrector Promoción y desarrollo humano

**DR. MAURICIO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ**  
Vicerrector administrativo:

**GUILLERMO PANQUEVA MORALES**  
Secretario general

**DR. CARLOS HERNÁN MARÍN OSPINA**  
Decano facultad de Filosofía y Letras

**NOTAS DE APROBACIÓN**

---

---

---

**DR. CARLOS HERNÁN MARÍN OSPINA**

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## **DEDICATORIA**

*A mi amiga Marlene Peña,  
a mi esposo Oswaldo Martínez Cardozo,  
a los niños y niñas y  
a los docentes del grado tercero  
del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario  
por apoyarme,  
por permitirme aprender de ellos y ellas  
y sobretodo, porque constantemente me recuerdan  
lo importante de vivir a conciencia.*

## INTRODUCCIÓN

**“La educación de la mente no consiste  
en sobrecargar de hechos,  
sino en actualizar sus facultades.  
La mente no se vigoriza llenándola  
de pensamientos ajenos,  
sino ejercitando sus propias facultades”.**

Annie Besant

Si agudizamos la mirada sobre el campo pedagógico, se puede decir que al menos, un primer nivel del problema pedagógico es transformar al niño que ya está pensando en un niño que piense bien, pasar de formar habilidades cognitivas a personas capaces de tomar decisiones, más reflexivas y más razonables.

El comportamiento de los niños y las niñas evidencia un deseo permanente de investigar, experimentar, explorar y aprender. La niñez es la época más apropiada para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades que permiten resolver problemas.

Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación y análisis de la cotidianidad escolar de los niños y niñas del curso tercero A del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. El objetivo principal de este trabajo es revisar la práctica pedagógica a la luz de la filosofía.

Este trabajo consta de tres partes que revelan el proceso de investigación cualitativa. La primera parte, corresponde a un horizonte conceptual que aclara la importancia de aprender a pensar hábilmente y con criterio. La segunda parte corresponde al desarrollo metodológico de la investigación participativa de carácter cualitativo, en donde se evidencia, paso a paso, la observación, la interpretación y el análisis de los datos que unidos sistémicamente revelan la raíz de la pregunta inicial de esta monografía. Como no se trata solo de ver y

juzgar la realidad, la tercera parte, presenta algunas perspectivas pedagógicas que buscan aterrizar a través de estrategias, recomendaciones y talleres, aspectos importantes para el desarrollo de las habilidades que potencian el pensamiento crítico en los niños y niñas de ocho y nueve años del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

SANDRA ROJAS



## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN		
MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN		
1. TEMA .....	1	
Desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de 8 y 9 años de edad		
2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	1	
3. JUSTIFICACIÓN .....	3	
4. OBJETIVO GENERAL.....	4	
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4	
ENSEÑAR A PENSAR .....		6
1. SOBRE LA INTELIGENCIA		
a. Algunos planteamientos .....		7
b. Capacidades que pueden probar la inteligencia .....		13
2. SOBRE EL PENSAMIENTO		
a. La capacidad de pensar como habilidad o conjunto de habilidades .....		19
b. Bartlett un aporte significativo en el estudio del pensamiento .....		21
c. El conocimiento a la par de las habilidades de pensamiento .....		23
d. Algunas dicotomías del pensamiento .....		26
e. El problema del conocimiento .....		27
f. Enseñar las habilidades de pensamiento .....		36
g. Habilidades de pensamiento .....		40
h. Las operaciones del pensamiento .....		43

<b>3. DESARROLLO COGNITIVO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LOS SIETE A LOS DIEZ AÑOS</b>	
a. Durante la escolaridad primaria .....	55
b. Las operaciones concretas .....	56
<b>4. En síntesis...</b> .....	62

## PENSAMIENTO CRÍTICO

<b>1. SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO</b> .....	65
a. Del glosario K – 12 Handbook series .....	68
b. Definición breve del pensamiento crítico (Centro para el pensamiento crítico, Sonoma State University) .....	68
c. Otros autores .....	69
<b>2. PLANTEAMIENTO Y ACTUALIDAD DEL PROBLEMA</b>	
a. ¿Podemos y debemos enseñar a pensar críticamente? .....	71
b. ¿Es el pensamiento crítico un objetivo educativo? .....	73
c. ¿Qué puede aportar al respecto la filosofía? .....	75
<b>3. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS</b>	
a. Richard Paul (sumario para el National Council for excellence in critical Trinking) .....	79
b. Lonergan .....	80
c. Lipman .....	82
<b>4. HABILIDADES PROPIAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO</b> .....	91
<b>5. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN MORAL NO PUEDE SEPARARSE DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA?</b> .....	93
<b>6. ¿CÓMO DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO?</b>	
a. Una mirada .....	97
b. Otra mirada .....	100

c. El Programa de Filosofía para niños.....	105
<b>7. En síntesis...</b> .....	<b>109</b>

**DISEÑO METODOLÓGICO ..... 113**

<b>1. CRITERIOS GENERALES .....</b>	<b>114</b>
<b>2. RECOLECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>115</b>
a. Elección de la muestra .....	115
b. ¿A qué personas se observaron o se entrevistaron? .....	117
c. Procedimientos e instrumentos utilizados .....	118
<b>3. CATEGORIZACIÓN .....</b>	<b>122</b>
<b>4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS .....</b>	<b>124</b>

**PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

<b>1. REFERENTE CONCEPTUAL</b>	
a. ¿Qué es el taller? .....	142
b. ¿Cuáles son los principios pedagógicos del taller? .....	143
c. ¿Qué estrategias pedagógicas es necesario tener en cuenta para organizar los talleres? .....	147
 <b>2. PROPUESTA PEDAGÓGICA</b>	
<b>EJERCITANDO HABILIDADES QUE DESARROLLAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO</b>	
a. Contexto en el cual se desarrollan los talleres.....	150
b. Relaciones pedagógicas y reformulación de roles .....	155
c. Factores que estimulan el pensamiento crítico .....	158
d. Habilidades que se proponen para alcanzar el pensamiento crítico de los y las alumnas .....	159

e.	Actividades para lograr el aprendizaje y el pensamiento crítico desde la perspectiva de los grupos de aprendizaje cooperativo (roles internos en cada grupo) .....	161
f.	Actividades y tareas claves .....	162
g.	Sugerencias de preguntas que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico .....	162
h.	Ejercicios para desarrollar habilidades de pensamiento crítico .....	164
i.	Propuesta de talleres .....	165
	Taller 1 .....	167
	Taller 2 .....	170
	Taller 3 .....	175
	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>179</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>183</b>
	<b>ANEXOS</b>	

## I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. TEMA

Desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de 8 y 9 años de edad.

### 2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Durante estos últimos cuatro años he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas entre los ocho y diez años, lo que despertó en mi una nueva sensibilidad y muchas inquietudes frente a su formación, dado que ellos se ven enfrentados a cambios: físicos, psíquicos, afectivos y de pensamiento. Analizando muchas situaciones comencé a escucharlos/ as, observarlos/ as, sentirlos/ as, pensarlos/ as, comprenderlos/ as y relacionarme con ellos / as de manera diferente, encontrando que es una edad propicia para empezar a interiorizar, enriquecer el lenguaje, estructurar las bases del pensamiento, generar sensibilidad frente al mundo, fortalecer la conciencia de las propias fortalezas y dificultades, llegar a principios a través de analogías, historias, ejemplos y el manejo del lenguaje simbólico.

Es evidente que entre los ocho y diez años el ser humano se percibe a sí mismo y a la realidad de manera diferente, lo que conlleva a un nivel de comprensión y de interacción propio del modelo mental que se puede

tener a esta edad. De acuerdo con Eduardo Levy S.J.<sup>1</sup>, a esta edad ya se tiene mayor conciencia de sí mismo y de los otros/as como personas, mayor conciencia de lo que pasa y por qué; tienen una mayor capacidad crítica, pues son capaces de juzgar, de juzgarse y juzgar a otros. En esta edad aprecian y necesitan más de la buena opinión de los otros/as y les choca y temen a la crítica y a la mala opinión. Tienen mayor claridad para ver lo que debe ser y no debe ser la persona, con lo que van formando las bases del criterio; ahora están más seguros de sí mismos, con más dominio de su persona y sus reacciones; con más capacidad de responsabilidad.

En los procesos de enseñanza aprendizaje he seguido algunas pistas tratando que los niños y niñas se hagan más conscientes de sí mismos, de sus actitudes, de la manera como aprenden y de su proceso para que puedan entender y comprender lo que les pasa, tomar decisiones y aprender a solucionar conflictos.

Considero que es una tarea de todos los maestros enseñar a pensar desde muy tempranas edades. Pues “pensar bien no es patrimonio de los adultos, no se posterga en el desarrollo, sino que desde muy temprano está presente en los niños y niñas. Prueba de ello son las herramientas intelectuales que natural y fluidamente el niño construye y que le garantiza una actividad mental sustantiva, rica y armónica”<sup>2</sup>.

Ante este tema me surgen interrogantes en torno a la estructura de pensamiento de los niños y las niñas, al concepto de pensamiento crítico

---

<sup>1</sup> Levy Eduardo, S.J., *Folletos para convivencias “ Encuentros con Cristo” de ocho y nueve años*. Sexta edición 1998.

<sup>2</sup> Puché Navarro Rebeca, *El niño que piensa: un modelo de formación de maestros*, MEN Colombia, mayo 2001

y las habilidades propias; es por eso que al formular el problema lo planteo a través de la pregunta:

***¿Qué habilidades incentivar en los niños y niñas de ocho y nueve años, del curso 3ª del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario para desarrollar el pensamiento crítico?***

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Es necesario plantear la filosofía al alcance de los niños y las niñas, fomentando y desarrollando habilidades de razonamiento filosófico y permitiendo que estas habilidades tengan trascendencia en su vida personal y les ayude a autodeterminarse. Dado que muchas propuestas en filosofía han sido pensadas para el mundo adulto, olvidando que son innatas las potencias que le permiten a la persona aprender a pensar y desarrollar un pensamiento crítico, desde muy temprana edad.

**Desde este punto de vista, es importante a la hora de un proceso de enseñanza aprendizaje, apropiarnos de las categorías usadas por la niñez en su proceso de construcción del conocimiento, de las mediaciones a través de los contextos, de su cotidianidad y de su proceso de formación específica.**

El desarrollar habilidades que incentiven el pensamiento crítico en niños y niñas, se convierten en el terreno formativo para construir un proceso sólido en la vivencia de valores, en la toma de decisiones responsables y la conciencia de sí mismo, de los otros/ as y del mundo.

Para mi formación como maestra considero que es una oportunidad enriquecer la práctica pedagógica con la investigación, pues esto evita el

activismo, cualifica mi trabajo, genera nuevos dinamismos y permite que las personas con las que trabajo se beneficien de una educación de calidad; en el caso del Colegio Mayor del Rosario Institución donde trabajo, esta monografía responde a las necesidades de los estudiantes y se puede convertir en un aporte.

Finalmente, ante la urgencia educativa de reflexionar, acerca de la manera cómo se desarrolla el pensamiento crítico en las personas, considero que un estudio como estos puede aportarle a la facultad de filosofía y letras herramientas que susciten entre los estudiantes más análisis e investigación de las prácticas pedagógicas y de una nueva manera de abordar la filosofía.

#### **4. OBJETIVO GENERAL**

Esbozar una propuesta de talleres pedagógicos para los niños y niñas del curso tercero “A” del Colegio Mayor del Rosario que permitan desarrollar habilidades básicas en el desarrollo del pensamiento crítico.

#### **5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico que poseen los niños y niñas del curso tercero “A” para planear y exigir de acuerdo a sus capacidades.



- ✓ Profundizar a la luz de la filosofía, la epistemología, la psicología y la pedagogía elementos básicos para el desarrollo del pensamiento crítico.
  
- ✓ Indagar los alcances y perspectivas pedagógicas convenientes para establecer el aporte de los talleres y guías de trabajo.
  
- ✓ Delinear los talleres pedagógicos

## II. ENSEÑAR A PENSAR

***“Pensar bien no es patrimonio de los adultos, no se posterga en el desarrollo, sino que desde muy temprano está presente en el niño. Prueba de ello son las herramientas intelectuales que natural y fluidamente ese niño construye y que le garantizan una actividad mental sustantiva, rica y armónica. Por ser tempranas esas cualidades deben cultivarse, no para hacer de los niños pequeños científicos, sino para avanzar hacia la racionalidad que habilite mejor para enfrentar los desafíos que propone el conocimiento<sup>3</sup>”***

Este primer capítulo busca ser la base inicial en la construcción de la propuesta del desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas. Por lo tanto, antes de hablar de pensamiento crítico, es necesario entender y comprender que significa pensar y cómo piensan los niños y las niñas.

Inicialmente, se plantea la relación que existe entre inteligencia y pensamiento, pues esto permitirá diferenciarlas e identificar que se aportan mutuamente. Aclaro que no se trata de hacer un estudio del concepto de inteligencia, sino plantear unas ideas fundamentales que ayuden a la reflexión.

El corazón del capítulo son tres elementos: la relación entre conocimiento y pensamiento, las habilidades de pensamiento y las operaciones de pensamiento, pues con éstos se moviliza inicialmente la propuesta de la monografía. El capítulo aterriza finalmente, en algunas pistas sobre el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas a la edad de los 7 y los 10 años, atendiendo a las características del grupo investigado.

---

<sup>3</sup> Puché Navarro Rebeca, *El niño que piensa un modelo de formación de maestros*. MEN Colombia, mayo 2001. Página introductoria.

Es necesario aclarar que aunque en este capítulo se retoman planteamientos de varios autores, también escogidos selectamente, el eje conductor con el que se articula el primer capítulo, son los planteamiento de Nickerson y Perkins en su libro “Enseñar a pensar” y de Edgar Morín en “La mente bien ordenada”.

## **1. SOBRE LA INTELIGENCIA...**

### **Algunos planteamientos**

Un punto que conviene mencionar es el de la inteligencia como propiedad de los seres humanos, sin implicar necesariamente que la especie la tenga en exclusividad. Esta propiedad no homogeneiza a los seres humanos, por el contrario los individuos presentan altas diferencias en el desarrollo de sus capacidades lo que hace pensar que al hablar de inteligencia no la consideramos sólo como una capacidad cognitiva, sino como un conjunto de capacidades diferentes.

Los primeros autores que se ocuparon de este tema, incluyendo a Spencer y a Galton, consideraron la inteligencia como una capacidad general que podía manifestarse en una gran variedad de contextos. Otros autores, incluyendo a muchos investigadores contemporáneos, han favorecido la opinión de que la inteligencia es un conjunto de capacidades especiales y las personas pueden ser inteligentes de diferentes maneras.

A manera de referencia quiero presentar algunas posiciones teóricas de algunos autores<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Cfr. Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*, Ed. Paidós, México. Páginas 31 - 40.

- **SPERMAN (1923):** Como capacidad general con capacidades específicas.
- **CATTELL(1963):** Diferencia entre la inteligencia fluida(innata, no verbal, aplicable a varios contextos) y la inteligencia cristalizada (refleja las habilidades y las capacidades específicas que uno adquiere como resultado del aprendizaje).
- **THURSTONE(1924):** Le da más importancia a las capacidades específicas. Considera que la inteligencia es la capacidad de abstracción, que constituye un proceso inhibitorio de la impulsividad. Es la capacidad de evaluar y considerar las líneas de conducta posibles sin abordarles de hecho lo que establece la diferencia entre las formas de vida inteligentes y las no inteligentes. En cuanto más inteligente es un individuo mayor es su capacidad de abstracción y mayor el grado de flexibilidad conseguido. Para este autor la inteligencia se manifiesta cuando el apremio de una acción rápida es mínimo, pues ante la urgencia de una situación se hace difícil el ejercicio de la inteligencia.
- **GUILFORD (1967):** Distingue tres componentes mayores de la inteligencia: operaciones(operaciones convergentes, operaciones divergentes, las operaciones de la memoria y las operaciones evaluativas), contenidos(conductuales, figurales, semánticos y simbólicos) y productos(unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones). Las 120 combinaciones posibles de las cinco operaciones, los cuatro contenidos y los seis productos se exponen como representación de la <estructura de la inteligencia> completa.

- **NEISSER (1979):** plantea que es difícil definir inteligencia no sólo debido a la naturaleza de la inteligencia, sino debido a la naturaleza de los conceptos. Este autor utiliza un concepto <roschiano> de “*persona inteligente*” como concepto organizado prototípicamente, que se ubica dentro de un concepto de perfil borroso que contiene importantes características. Algunas de esas características que presenta esa persona inteligente son: “no solo fluidez verbal, capacidad lógica y amplios conocimientos generales, sino también sentido común, ingenio, creatividad, ausencia de prejuicios, sensibilidad a las propias limitaciones, independencia intelectual, apertura a la experiencia, y otras similares”... “ se manifiestan sólo en situaciones únicas y prácticas; otras no pueden ser evaluadas a no ser que se consideremos la vida del individuo en cuestión en su conjunto”<sup>5</sup>.

Neisser, afirma que la inteligencia se manifiesta de muchas maneras, con muchas facetas y que es probable que las personas que por lo general consideremos como especialmente inteligentes den pruebas de poseer una serie de habilidades intelectuales.

- **HORN (1979):** reconoce la naturaleza multidimensional de la inteligencia, aunque no se haya desarrollado una tecnología para una valoración multidimensional de la misma. Predice que los test de inteligencia del futuro pondrán cada vez menos énfasis en la puntuación única para centrarse cada vez más en la medición de capacidades diferentes encuadradas dentro del denominador común de inteligencia.

---

<sup>5</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*, Ed. Paidós, México. Pág. 34.

Los 23 factores que propone para los tests de inteligencia son: Flexibilidad de conclusión, velocidad de conclusión, conclusión verbal, fluidez asociativa, fluidez de expresión, fluidez figurativa, fluidez de ideas, fluidez de palabra, inducción, procesos integradores, memoria asociativa, memoria expandida, memoria visual, facilidad para los números, rapidez perceptual, razonamiento lógico, orientación espacial, examen espacial, comprensión verbal, visualización, flexibilidad figurativa y flexibilidad de uso.

En contraste con el enfoque analítico – factorial de la inteligencia, otra tendencia que ha hecho su aparición en estos últimos años es un enfoque creciente en el proceso. Los investigadores que más han sentido la necesidad de identificar los procesos básicos que subyacen a un ejercicio inteligente son Feuerstein y Sternberg.

- **FEUERSTEIN:** Propone el programa de *enriquecimiento instrumental* para mejorar el desempeño cognitivo, parte del criterio que en las personas hay ciertas capacidades innatas inmutables como determinantes primarios del desempeño intelectual. Está montado sobre el concepto de la inteligencia como un sistema abierto, donde la propiedad más sobresaliente de los seres humanos es su receptividad al cambio y a la modificación; en particular, <se considera a la inteligencia como un proceso dinámico autoregulatorio que responde a la intervención ambiental externa>.

*Feuerstein<sup>6</sup> cree en particular que el CI es de una utilidad limitada para los educadores que se interesan en producir un cambio cognitivo, porque no da indicio alguno*

---

<sup>6</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*. Ed. Paidós, México. Pág. 178.

*de los procesos que determinan el nivel de desempeño de un individuo en relación con el de los demás individuos dentro de una población distribuida normalmente. Lo que se necesita es una indagación del potencial de aprendizaje del individuo.*

Para indagar el potencial de aprendizaje del individuo, él y sus colegas diseñaron una prueba para valorar el potencial de aprendizaje provocando cambios cognitivos durante el proceso de prueba. El enfoque del LPAD (mecanismo de valoración del potencial de aprendizaje) se basa en un modelo de cognición que Feuerstein denomina “mapa cognitivo”. Este modelo constituye en realidad una taxonomía de los conceptos (parámetros) que caracterizan siete aspectos (dimensiones) a través de los cuales se puede describir un acto mental.

- **STERNBERG (1981):** En la conceptualización de la naturaleza de la inteligencia distingue cinco tipos de componentes: los metacomponentes, los componentes de desempeño, los componentes de adquisición, los componentes de retención y los componentes de transferencia. Los componentes son considerados procesos y representan capacidades latentes de algún tipo que dan origen a diferencias individuales en la inteligencia y el rendimiento en el mundo real. Los metacomponentes son procesos de control muy importantes que intervienen en la planificación y la toma de decisiones para resolver problemas. Por lo tanto, el desarrollo intelectual se produce como resultado de la interacción dinámica de todos estos componentes, pues ellos conducen a una mayor base de conocimiento.

En un artículo, Sternberg (1981) ha presentado un enfoque de la inteligencia vista como un conjunto de habilidades para pensar y aprender que se emplean en la solución de problemas académicos y cotidianos y que se pueden diagnosticar y analizar por separado. Como ejemplares representativos de los tipos de habilidades implicadas, enumera las siguientes:

- *Identificación del problema.*
- *Selección de los procesos apropiados para el problema o tarea que se presenta.*
- *Selección representativa: la selección de las maneras idóneas de representar la información perteneciente a la tarea en cuestión, tanto interiormente (dentro de la propia cabeza) como exteriormente (por ejemplo, sobre el papel).*
- *Selección estratégica: la selección de secuencias de aplicación de los procesos para su representación.*
- *Asignación procesadora: una distribución acertada del tiempo entre los diferentes aspectos o componentes de una tarea.*
- *Control de las soluciones: llevar la cuenta de lo que se ha hecho, de lo que falta por hacer y de si se está haciendo un proceso satisfactorio.*
- *Sensibilidad a la retroalimentación: necesaria para mejorar la propia actuación.*
- *Traducción de la retroalimentación en un plan de acción: no sólo necesaria para saber lo que uno no está haciendo correctamente, sino también para expresar ese conocimiento en un plan de acción correctivo.*
- *Realización del plan de acción: un plan no llevado a la realidad no sirve para nada; en cierta forma, es una cuestión motivacional.*



Después de este panorama, que no pretende ser un estudio profundo sobre la inteligencia, al analizar y conceptualizar se han empleado conceptos como habilidades, capacidades, operaciones, factores y procesos. Existe un acuerdo general en cuanto a que, sea lo que sea **la inteligencia, es plurifacética.**

Otros dos aspectos, sobre los cuales no se puede pasar por alto son: el planteamiento de que la inteligencia tiene estrecha relación con el conocimiento y la cultura y que para efectos de mayor claridad, Nickerson y Perkins, en su libro Enseñar a pensar, plantean la siguiente diferencia: “ el conocimiento consiste en la información que uno ha almacenado en la propia memoria y la inteligencia es la facultad de emplear con acierto esa información”<sup>7</sup>.

#### **b. Capacidades que pueden probar la inteligencia**

A continuación presento algunas capacidades que se consideran como pruebas de inteligencia y que para efectos de esta monografía pueden ser útiles:

##### ***La capacidad de clasificar patrones:***

Esta facultad es básica para el pensamiento y la comunicación humana, pues es una condición de los organismos superiores que les permite hacer frente a la variabilidad existente en la estimulación sensorial. Es una categoría conceptual que es inherente al pensamiento.

---

<sup>7</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*, Ed. Paidós, México. Pág. 40.

***La capacidad de modificar adaptativamente la conducta:***

Hace referencia a la capacidad de adaptar la propia conducta sobre la base de la experiencia, haciéndola más eficiente para hacer frente al medio que nos rodea. Es considerada como un elemento imprescindible de la inteligencia. Entre los seres humanos esta capacidad se desarrolla de manera diferente porque para unos es más fácil la flexibilidad y la capacidad de modificar la propia conducta. En otras palabras esta capacidad es la **capacidad de aprender**.

***La capacidad de razonamiento deductivo:***

**Incluye una inferencia lógica (no se va más allá de la información que se tiene por delante, se saca una conclusión a partir de esas premisas) que saca conclusiones de las premisas existentes, aunque sólo de un modo implícito.**

El razonamiento deductivo puede también equivocarse, pues se pueden violar las leyes de la inferencia y deducir conclusiones no validas. Más aún en el caso de que nuestra lógica deductiva sea buena, eso no nos garantiza la consecución de conclusiones acertadas a no ser que las premisas de donde sacamos nuestras conclusiones sean también verdaderas.

***La capacidad de razonamiento inductivo: generalizar***

Implica ir más allá de la información que uno recibe. Tiene que ver con el descubrimiento de reglas y principios, con la conquista del caso

general a partir de ejemplos particulares. La inducción está presente en nuestra vida cotidiana que la deducción.

El razonamiento inductivo también nos puede llevar a conclusiones que no concuerdan con los hechos. Cuando uno, por ejemplo, saca en conclusión que dos sucesos están relacionados casualmente entre sí debido a que siempre se han producido juntos dentro de su limitada experiencia personal, uno puede tener razón o no tenerla. El generalizar más de la cuenta y sacar en conclusión relaciones de más peso que las que existen en la realidad son riesgos inherentes al razonamiento inductivo. “Son el riesgo que tenemos que pagar por su tremenda capacidad práctica”<sup>8</sup>.

#### ***La capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales:***

Cada uno desarrolla a lo largo de la vida modelos conceptuales a los cuales les debemos, la capacidad de interpretar los datos sensoriales que nos bombardean continuamente, y de mantener la integridad de nuestra experiencia perceptiva y cognitiva. El empleo de modelos conceptuales implica el uso del razonamiento deductivo e inductivo.

*La inducción desempeña un papel importante en el desarrollo de esos modelos, y la deducción es imprescindible para su empleo. Se trata, sin embargo, de un proceso cíclico, y hay que modificarlo – si queremos que nos sirva para algo- siempre que un modelo conduce a unas inducciones que resultan empíricamente falsas, y esa modificación implicará indudablemente nuevas inferencias de carácter inductivo.*

---

<sup>8</sup> Ibíd. Pág. 28.

*Es interesante y espectacular cuánto de lo que sabe una persona lo ha aprendido en realidad de un modo explícito. Desde luego cualquier persona sabe muchas cosas que **no** ha aprendido de un modo explícito. Es muy probable, por ejemplo, que el lector no haya aprendido de un modo explícito que los canguros tienen dientes, o que cada martes tiene 24 horas, o que su madre tuvo en algún momento seis años de edad. Sabemos estas cosas, y un sinnúmero de ellas, sólo porque las hemos deducido de otros hechos que hemos aprendido de un modo explícito, y de los modelos del Universo que llevamos dentro de la cabeza.*

***La capacidad de entender:***

Tiene que ver con la posibilidad de decir lo mismo con otras palabras, la capacidad de llevar a cabo un proceso siguiendo las instrucciones respectivas, en cuanto al *cómo* y la capacidad de relacionar *por qué* funciona dicho proceso.

Dentro de esta capacidad, cabe hablar del fuerte papel de la intuición (*insight*). La intuición es algo difícil de provocar de modo intencional, se da en los momentos menos imaginables.

Con la mirada sobre las anteriores capacidades, no cabe duda pensar que son posibilidad y facultad de todos los seres humanos. No son excluyentes. Toda la gente clasifica patrones, aprende, hace inducciones y deducciones, desarrolla y emplea modelos conceptuales, tiene intuiciones, etc. Lo que sí cabe aclarar, es que todas las personas no lo hacen de igual manera.

## 2. SOBRE EL PENSAMIENTO

Después de un abordaje del concepto de inteligencia es importante retomar el concepto de pensamiento, pues están íntimamente relacionados. En la cotidianidad, fácilmente se cae en el error de equiparar *inteligencia* con *pensamiento*, como si se tratara de una misma cosa; por eso es usual escuchar personas que creen que “entre más inteligente sea uno, se piensa mejor”, o lo contrario.

En nuestra vida diaria el término **pensar** tiene varias connotaciones que de alguna manera se acercan o se alejan de lo que mejor se puede entender por *pensar*. Al considerar ejemplos como los siguientes<sup>9</sup>: “¿Qué piensas de fulano?”, “Pienso que éste es el que he visto, pero no estoy segura”; “Cuando pienso en mi niñez me pongo nostálgica”, “no me detengo a pensar en eso”, “uno debería pensarlo detenidamente antes de tomar una decisión”. El primer ejemplo podría parafrasearse así: ¿cuál es tu opinión o tu actitud con respecto a fulano?. En el segundo caso <pensar> es sinónimo de <creer>, en el tercero de <recordar>. En el cuarto ejemplo, pensar es sinónimo de <considerar>, y en el quinto, *pensarlo* podría sustituirse por <reflexionar>, <ponderar>, <razonar> o <deliberar>.

Los últimos dos ejemplos son los que mejor encajan con lo que para esta monografía hemos de entender por pensar. Con esto no se está descalificando la importancia de las actitudes, las creencias, los contextos, la imaginación, los valores y los sentimientos, pues bien sabemos que el pensamiento se nutre de ellas y permite establecer experiencias vitales con muchos significados.

---

<sup>9</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*. Ed. Paidós. M.E.C., México. Pág.19.

Recordemos que para muchos investigadores la inteligencia es una cosa enseñable y potenciabile, y que la capacidad de pensamiento se puede adquirir o mejorar, hasta cierto punto. Desde este punto de vista la capacidad de pensamiento, es un asunto de “estrategia idónea”, con lo que se puede decir que una persona de mucha inteligencia que no ha tenido oportunidades para aprender estrategias potenciadoras del pensamiento, puede “quedarse atrás” en relación con una persona de inteligencia más modesta, que ha tenido oportunidad de aprender estrategias potenciadoras, en variados contextos. Es necesario recordar que la capacidad de pensar está presente en todo ser humano y que lo que se necesita fundamentalmente son oportunidades para pensar y examinar los resultados de esa actividad.

*Para Nickerson, la inteligencia se relaciona fundamentalmente con la <potencia bruta> del propio equipamiento mental, y de nuevo, como en los demás contextos, la potencia bruta es una cosa y el hábil empleo de ella, algo muy diferente.*

**a. La capacidad de pensar como habilidad o conjunto de habilidades**

***“...la finalidad de nuestra escuela...  
consistirá... en enseñarle al pueblo a  
repensar lo pensado,  
a desaber lo sabido y  
a dudar de su propia duda,  
que es el único modo de  
empezar a creer en algo.”***

***Juan de Mairena***

La capacidad de pensamiento se puede entender como una compleja habilidad o un conjunto de habilidades. Al establecer la diferencia entre habilidades generales y específicas, tenemos que aclarar que por cuidar el

árbol, no podemos descuidar el bosque; por potenciar una habilidad de pensamiento no podemos descuidar toda la capacidad que poseemos para pensar. La práctica de determinado tipo de tareas intelectuales ayuda a fortalecer las capacidades específicas que potencian la capacidad de pensamiento, la mejor manera de “*aprender a pensar es pensando*”. Esto se entiende bajo una comparación. Muchas actividades atléticas exigen un condicionamiento físico intensivo y el desarrollo de un control motor muy fino. Cualquier ejercicio que desarrolle el sistema cardiovascular es probable que ayude a estar en buena forma para jugar baloncesto, para nadar, para participar en competencias de pista, etc. Sin embargo, para conservarse en máxima forma para una actividad específica, hay que practicar esa actividad concreta; por lo tanto, correr no es una cosa tan eficaz para prepararse a nadar como la natación misma.

El desarrollo intelectual puede mejorarse, mediante el cultivo de la concentración mental habitual y de determinadas estrategias generales del enfoque de las tareas cognitivas, y en parte, mediante el dominio de habilidades específicas para determinados tipos de problemas. La capacidad de pensamiento se mejora mediante un ejercicio mental vigoroso y frecuente, en unas condiciones estimulantes del contexto.

Otra idea que vale la pena resaltar se relaciona con el aprendizaje de las habilidades de pensamiento, pues “si se parte de que estas son patrones de conducta aprendidos, podemos esperar un efecto análogo de su entrenamiento, es decir, un aumento del propio repertorio de patrones de desempeño intelectual precodificados que funcionan de un modo relativamente automático en contextos apropiados”<sup>10</sup>. Con esto no se quiere

---

<sup>10</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar – aspectos de la aptitud intelectual*. Ed. Piados / MEC, México. Pág. 65.

indicar que no haya otra manera de desarrollar las habilidades del pensamiento.

#### **b. Bartlett un aporte significativo en el estudio del pensamiento**

Bartlett (1958) en su época escribió excelentes aportes sobre pensamiento y memoria, contribuyendo a la idea de considerar el pensamiento como “una forma de habilidad compleja y de alto nivel”, por eso para efectos de mayor fundamentación y claridad he querido citar lo siguiente<sup>11</sup>:

Puso mucho énfasis en una caracterización dominante del pensamiento, concretamente en la tendencia a ir más allá de las pruebas visibles, a dedicarse a “llenar huecos”. Sostenía que cualquier pensamiento evidencia a todas luces uno u otro de estos tres tipos de procesos de “llenado de huecos”: *la interpolación* (o llenado de huecos en el sentido literal de la palabra, que implica una introducción de información faltante dentro de una secuencia lógica); *la extrapolación* (o alargamiento de una argumentación incompleta hasta llevarla a un término); y la *reinterpretación* (o disposición diferente de las pruebas - un cambio de perspectiva – para dar lugar a una idea de interpretación).

Consideraba que la extrapolación era algo más representativa del pensamiento que la interpolación “por ser la que se produce con más frecuencia en las ciencias experimentales, en la vida cotidiana y en la elaboración artística”. En los experimentos que llevó a cabo Bartlett la extrapolación exigía por lo general el descubrimiento de una regla estructural que permitiese alargar una serie incompleta.

---

<sup>11</sup> Ibid. Pág. 66.



**Bartlet** resumió del modo siguiente **su idea de pensamiento**: “*su proceso se inicia cuando se dispone de una evidencia o de una información que al parecer presenta huecos o está incompleta. Se procede entonces a llenar los huecos, o a completar la parte de la información que está incompleta.* Esto se consigue mediante una extensión o complementación de la evidencia que sigue estando de acuerdo con esa evidencia (o que se supone que lo está, pero que la lleva hacia delante utilizando otras fuentes de información además de aquellas que iniciaron la puesta en marcha del proceso entero, las cuales, en muchos casos, se agregan a las fuentes que se pueden identificar directamente en el entorno externo. Entre la información inicial y el estadio terminal, cuando se pretende que se han llenado los huecos o que se ha conseguido completarla, existe siempre una sucesión de pasos interconexos. Se pueden describir esos pasos ya sea antes o después de haber alcanzado el punto final. Son ellos, más que ninguna otra cosa, los que hacen posible un enfoque experimental del pensamiento y le confieren a éste su carácter necesario. No vamos a suponer que esa necesidad implica que, dada la información inicial, los pasos con que se llega a un fin tengan que ser siempre los mismos, ni ser iguales en número o estar en el mismo orden; ni tampoco que el punto final alcanzado tenga que ser el mismo en todos los casos.

Dicho más brevemente, **se puede definir el pensamiento como: la extensión de una evidencia de acuerdo con ella misma, a fin de llenar los huecos que presenta, lo cual se consigue pasando por una sucesión de pasos interconexos que se pueden enunciar en el momento o dejar para después”**.

Como bien se puede identificar, el proceso de *reinterpretación*, según Bartlett, tiene mucho en común con lo que en otros campos se conoce como

enfoques “alógicos” del pensamiento. Se produce una reinterpretación en aquellas situaciones en que a pesar de disponer de toda la información necesaria, esto no resulta obvio para quien resuelve el problema. Dado que la evidencia, muchas veces, está “enmascarada”, la solución del problema exige que uno vuelva a ordenar la evidencia, para examinar desde “el punto de vista insólito”.

***Lo interesante de Bartlett es que evidenció que una práctica constante y acertada de las habilidades de pensamiento, desarrollaría una muy buena capacidad de pensar.***

c. El conocimiento a la par de las habilidades de pensamiento

Por años, en la educación escolar enfatizó en un conocimiento práctico que respondía a las necesidades de una sociedad, por lo que se centro la enseñanza en la transmisión de contenidos.

Durante el proceso educativo se transmitieron dos tipos de conocimiento. Conocimientos escalonados desde los más simples y cotidianos hasta los más abstractos. Desde nociones espacio temporales (adentro – afuera, arriba – abajo), hasta conceptualizaciones abstractas de carácter científico como velocidad, gravedad, tiempo, historia, etc. Lo más cuestionaste es que la educación actual sigue “pecando” por no estructurar adecuadamente el conocimiento, de las nociones más simples a las categorías más complejas. Conceptos de gran nivel de abstracción aparecen programados desde los primeros años escolares sin que los alumnos dispongan de los instrumentos *requeridos* para su comprensión y sin que el maestro conozca los procesos

cognitivos propios del niño, para que contribuyan a su formación, dado que no son significativos.

En muchos momentos los maestros, hemos olvidado que los conocimientos hacen parte de la vida cotidiana y que las habilidades de pensamiento se van desarrollando en la práctica, en la cotidianidad. Por eso planeamos no para la vida, sino para unos requisitos institucionales, que pueden llegar a ser descontextualizados. A manera de ejemplo, veamos como un conocimiento cotidiano requiere el desarrollo de otras habilidades:

Un hecho tan simple, como el conocer nuestra dirección exige el manejo de una gran cantidad de conocimientos y habilidades cognitivas, sin los cuales no tendría sentido dicho aprendizaje. Es necesario distinguir el nombre y la localización geográfica del barrio, diferenciar las calles de las carreras, comprender la distribución de la ciudad, reconocer el orden ascendente y descendente de los códigos, pasar de lo concreto de la dirección a lo abstracto de un mapa de la ciudad.

En las discusiones pedagógicas, creemos tener claro el concepto de “conocimiento”, olvidando que existen diversos tipos y funciones de conocimiento: encontramos el conocimiento memorístico, en donde la asimilación es de carácter funcional, el aprendizaje es logrado por la presentación reiterativa de un mismo hecho sin la intervención del pensamiento.

Dentro de este mismo esquema, “existen también conocimientos productos de generalizaciones, asimilaciones englobantes, donde a partir del conocimiento recibido en clase, se podrían inferir otros conocimientos; o

asimilaciones recíprocas donde lo conocido podría enriquecerse por un conocimiento previo, dando por resultado un conocimiento más complejo”<sup>12</sup>.

En la enseñanza se ha prestado muy poca importancia a las habilidades de pensamiento o a la enseñanza de habilidades que intervienen en actividades de orden superior tales como el razonamiento, el pensamiento creativo y la solución de problemas.

Al hablar de habilidades de pensamiento, para nada se puede negar la importancia de la adquisición de conocimientos, pues la relación que se da entre los dos, parece de orden dialéctico, interdependientes. Por una parte, el pensamiento es esencial para la adquisición de conocimiento y, por la otra, el conocimiento es esencial para el pensamiento.

No es menos evidente la dependencia del pensamiento respecto del conocimiento; podría incluso definirse un pensamiento hábil como la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz y que entre más conocimiento se tenga, más alimento será para el pensamiento. Lo anterior, no descarta el que aunque se plantea una interdependencia, exista una distinción. Es por lo menos concebible que personas que poseen el mismo conocimiento puedan diferenciarse significativamente en cuanto a su habilidad para aplicar lo que saben.

En conclusión, el propósito educativo debe fomentar el conocimiento y desarrollar las habilidades del pensamiento, pues no habrá un grado de desarrollo significativo, con la fortaleza del uno y la debilidad del otro.

---

<sup>12</sup> Miguel y Julián de Zubiría, *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Ed. Plaza y Janés, 1987. Pág.65.

#### d. Algunas dicotomías del pensamiento

Muchos autores que han escrito sobre pensamiento plantean la diferencia entre dos tipos de procesos intelectuales. Hacen la distinción entre un razonamiento lógico riguroso y un tanteo experimental exploratorio en busca de intuiciones (*insights*).

Perkins y Nickerson, hacen una distinción íntimamente emparentada con ésta posición, distinción que existe entre la prueba y la generación de la hipótesis. Se considera *la prueba de las hipótesis* como el prototipo de los procesos deductivos y analíticos, y *su generación* como el prototipo de los procesos inductivos y analógicos. Según los estudios se sospecha que las habilidades deductivas y analíticas son mas comunes que la capacidad de generar hipótesis útiles, o de imponer una estructura unos dato que no están obviamente relacionados. En otras palabras la impresión de que la capacidad de probar las teorías es más común que la capacidad de construirlas.

Entre otras concepciones dualistas encontramos: Bartlett (1958) plantea el pensamiento conclusivo *versus* el pensamiento emprendedor, Bruner (1962) plantea el pensamiento dextrógiro *versus* el sinistrógiro, Guilford (1963) plantea el pensamiento convergente *versus* el divergente, Mackworth (1965) plantea problemas *versus* detección de problemas y De Bono (1968) plantea un pensamiento vertical *versus* un pensamiento lateral.

Como bien se podrá distinguir, en general los autores son de la opinión de dos tipos de pensamiento cualitativamente diferentes. Uno se describe analítico, deductivo, riguroso, constreñido, convergente, formal y crítico. El otro hace referencia a un pensamiento sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, informal, difuso y creativo.

Sería un gran riesgo impulsar uno descuidando al otro, pues los dos se enriquecen en un todo, en un sistema. Si contemplamos la dinámica de la vida, ella nos presenta oportunidades para los dos tipos de pensamiento.

e. El problema de conocimiento

***“Una poción mágica llamada complejidad  
como remedio a todos los males del espíritu”.***  
***Edgar Morin***

El problema del conocimiento radica en querer ver toda la realidad por un mismo lente. A manera de ejemplo, afirmar que los pobres son pobres porque no luchan por salir adelante (causas psicológicas), olvidando el contexto socio económico y una mirada sistémica de la realidad. Este enfoque corresponde a un lente reduccionista que consiste en remitir a una sola serie de factores para organizar la totalidad de los problemas planeados por la crisis multiforme que atravesamos actualmente. Como diría Morin, una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetarios nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables.

Uno de los grandes problemas que tenemos frente al conocimiento, es que muchas veces decidimos encajonarlo, cuadrarlo y desarticularlo para tratar de comprenderlo. Morin diría “como nos cuesta comprender la crisis y la complejidad, por eso es más sencillo fragmentarla”<sup>13</sup>.

El llamado a la integración no solo lo hacemos desde la vida sino desde mismo conocimiento. Pues conocer y estudiar la realidad social, implica percibir el conocimiento como un todo y no dividir la realidad sino captarla con sus dimensiones subjetivas y objetivas. Es aquí donde resalto algunos

---

<sup>13</sup> Morín Edgar, *La mente bien ordenada*. Ed. Seix Barral Los Tres Mundos. 2001. Pág 15.

planteamientos de Elssy Bonilla y Penelope Rodríguez<sup>14</sup>, quienes invitan a mirar el conocimiento como una posibilidad que enlaza al “hombre común” cuando se pregunta sobre los fenómenos de la realidad, y al filósofo que se plantea preguntas acerca de la realidad y el conocimiento. Pues es en ese preguntarse sobre la realidad donde el ser humano ha categorizado el conocimiento, respetando la complejidad, aunque no se descarta que algunos la sigan viendo de manera excluyente.

Como ya he afirmado antes, el sistema de enseñanza, desde los primeros grados escolares enseña a aislar los objetos, a separar las disciplinas, a desunir los problemas, más que a unir y a integrar. Estas condiciones lo único que hacen es atrofiar aptitudes naturales para contextualizar los saberes e integrarlos dentro de sus conjuntos.

Ahora bien, “el conocimiento pertinente es aquel capaz de situar toda información en su contexto, y si es posible, dentro del conjunto donde la misma se inscribe. Se puede decir incluso que el conocimiento progresa principalmente, no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad de contextualizar y globalizar”<sup>15</sup>.

Volviendo sobre el problema de la enseñanza, el encasillamiento de los saberes y la incapacidad de articularlos unos con otros, se nos presenta como reto de lo global y lo complejo, la expansión incontrolada del saber. Pues el conocimiento se expande así como se expande el universo.

---

<sup>14</sup> Cfr. Elssy Bonilla y Penelope Rodríguez. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: UNIANDES. 1997.

<sup>15</sup> Morín Edgar, *La mente bien ordenada*. Ed. Seix Barral Los Tres Mundos. 2001. Pág.16.

El crecimiento del conocimiento tiene sus riesgos, pues en un mundo mediatizado por la tecnología se puede perder el conocimiento en medio de tanta información. Como diría Morin, “el conocimiento no es conocimiento sino es organización, puesta en relación y en contexto con las informaciones. Las informaciones constituyen parcelas del saber dispersas”<sup>16</sup>.

Otro elemento que vale la pena, agregar a la reflexión es el que los conocimientos divididos no sirven más que para utilidades técnicas. El riesgo de un conocimiento fragmentado es que no alimente un pensamiento que opte por la vida humana y por la solidaridad universal. De ahí surge un fuerte interrogante que plantea T. S. Eliot: ¿Dónde está la sabiduría que perdemos en el conocimiento?.

Con lo anterior Morin invita a valorar que: la información es una materia prima que el conocimiento debe dominar e integrar; el conocimiento debe ser reconsiderado permanentemente y revisado por el pensamiento; el pensamiento hoy más que nunca el capital más precioso para el individuo y la sociedad.

En fin, estamos ante la necesidad de reformar el pensamiento, con el pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma, no pragmática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento. Para “la reforma del pensamiento es necesario reformar la enseñanza y para reformar la enseñanza es necesario reformar el pensamiento”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> *Ibíd.* Pág 18.

<sup>17</sup> Morin Edgar, *La mente bien ordenada*. Ed. Seix Barral Los tres Mundos, España, 2001. Pág.23.



A continuación presento algunas reflexiones personales frente a la necesidad de ejercer el derecho a conocer:

### ***¿A qué hora perdimos el derecho a conocer?***

*En muchos momentos de la vida, las personas nos hablan a la cabeza y a las neuronas, pero poco al corazón, a las vísceras y a las hormonas; pareciera que el mundo nos requiriera con la cabeza llena de ideas, aunque tuviéramos el estomago y el corazón vacíos.*

*Conocer no lo han presentado como un ejercicio intelectual pero nunca emocional; al comienzo, estudiamos para complacer a otros, bajo la idea de “estudiar para ser alguien en la vida”, como si desde ya no lo fuéramos. Sí!!! Nos vendieron la idea de futuro como si fuese un vestido de almacén, que lo encuentras en serie, en uso y en desuso, barato y a buen precio o ante las circunstancias difíciles lo encontramos de segunda y más barato, en sitios de ropa usada...pues a quienes no les sirvió la idea de futuro, decidieron vendérsosla.*

*Nos educaron para pensar en el futuro y poco en el presente, para comportarnos como “adultos” sin disfrutar la esencia del ser niños, para saber un poquito de todo y no saber nada, para pensar pero no para amar, para dividir, disertar y separar pero no para integrar, relacionar y contextualizar; nos enseñaron a pensar en todo y en todos, pero menos en nosotros mismos, aunque algunos*

*se enredaron en sí mismos. En fin, nos enseñaron a oprimir, a utilizar y a explotar el mundo y a los que habitamos el mundo, pero se les olvidó enseñarnos a creer en los otros y a conocernos a nosotros mismos, pues a veces pasamos muchos años como unos desconocidos.*

*Se nos enredó el conocimiento en los libros y las universidades, como si no fuera conocimiento los dichos populares, la sabiduría de nuestros abuelos, los aprendizajes cotidianos, la historia emocional y la tradición oral; olvidamos que el conocimiento parte de la experiencia, de lo sencillo hasta llegar a lo complejo.*

*Conocer por conocer deja un sin sabor grande, sobretodo cuando llegamos a las aulas a respondernos aquellas preguntas que otros se han hecho, sin interrogar de fondo por qué vivimos como vivimos, por qué sentimos como sentimos, por qué pensamos como pensamos; pues históricamente, los procesos humanos nos fueron llevando por caminos divididos, donde una cosa era hablar de cultura humanista y otra bien distinta de cultura científica, como si no estuviéramos hablando del mismo ser humano y de su condición por dentro del mundo. Fragmentado el conocimiento se rompieron los grandes interrogantes de la existencia y la finalidad del conocimiento: ¿Quiénes somos?, ¿Para dónde vamos?.*

*Nos sumamos a una tradición histórico – cultural que decidió por nosotros, dándole paso a la razón, al*

*adultocentrismo, a una ciencia y una técnica poco cercana a la vida del hombre, que nos dejó contemplando la estrella sin el firmamento. Por eso mientras nos resistamos a mirar la realidad con los mismos lentes deterministas y mecanicistas, perderemos el nuevo panorama mundial. No nacimos para andar aislados, divididos, fragmentados y esquizofrénicos. Nacimos para abrirnos a una actitud participativa dentro del mundo, donde se potencie nuestra capacidad de contemplación, de reflexión y de compromiso, porque “una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetario, nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables”.*

*Por esto cuando Morin nos habla en su libro “La mente ordenada”, nos propone el derecho de conocer para ser felices, porque como bien decía San Ignacio de Loyola “no es el mucho saber lo que satisface el alma, sino el gustar lo poco que se sabe”. La mente bien ordenada supone partir de unos principios de selección y de organización, que a su vez nos permitan plantear y resolver problemas, recuperar el valor de la curiosidad y de la pregunta.*

*Como diría Morin “el mismo hecho de considerar racional y científicamente el universo nos separa de él<sup>18</sup>”, olvidando que el hombre en su complejidad revela el cosmos y a la vez hace parte de él, lo que nos lanza a*

---

<sup>18</sup> *Ibíd.* Pág. 40.

*humanizarnos, a vivirnos integrados. Desde este punto de vista la reestructuración de las ciencias nos permitirá pensar en el destino del hombre y no en un “punto del hombre”, conscientes que la historia esta sujeta a relaciones dialógicas y movimientos caóticos.*

*En la educación se pueden hacer converger las diferentes ciencias en el estudio de la condición humana para desembocar en una conciencia planetaria. Es un gran reto volver a los grandes interrogantes humanos para <enseñar a vivir con y para>, pues es en “la literatura donde la enseñanza sobre la condición humana puede tomar forma viva y activa para iluminar a cada uno sobre su propia vida, comprendiendo a los incomprensidos<sup>19</sup>” y es en la enseñanza de la filosofía donde revitalizamos el aprendizaje de la vida abriéndonos a una racionalidad crítica y autocrítica y a una fe incierta.*

*Aunque es verdad que el sistema educativo nos ha educado para mirar la realidad fragmentada se constituye en un gran reto el desarrollar un pensamiento crítico que sea capaz de mirar lo concreto a la luz de un contexto y así mismo tomar decisiones que afecten no solo mi vida sino “la aldea planetaria”, pues < lo que yo haga o deje de hacer afecta el mundo>.*

---

<sup>19</sup> Ibíd. Pág. 120.

*Soy consciente que los ritmos de vida a los que nos vemos abocados, nos pueden aislar y marginar frente a lo que le pasa al mundo, renunciando muchas veces a dejarnos interpelar y cuestionar. Quisiera precisar lo que nos ha pasado con el estudio de la filosofía: nos hemos hallado ante una propuesta a veces fragmentada, que a lo largo de cada semestre nos ha anclado en una época de la historia o un pensador, descontextualizándonos de lo que afecta al mundo en el que somos y estamos, pues nuestro pensamiento ha progresado a ritmo de una propuesta académica. Unido a esto nos hemos estrellado con la idea de que sabemos mucho y no sabemos nada, pues lo poco que sabemos aun queda por integrarlo y aplicarlo.*

*Sin embargo, queda por seguirnos abriendo a la condición humana marcada por la incertidumbre cognitiva e histórica, pues hemos hecho parte de un proceso educativo donde se nos sembró miedo al error y el apego por una idea falsa de progreso (modernidad) o lo que en algunos contextos se llama “el sueño americano y el sueño europeo”. Abrirnos a nuestra condición humana implica cuidarnos del escepticismo, abrirnos a una actitud de esperanza,*

*desprogramándonos y apostándole estratégicamente a vivir la aventura de ser humanos.*

*Considero que tiene que seguir siendo motivo de reflexión y acción la pregunta ¿Cómo ejercer el derecho de conocer? para lo cual es importante valorar el papel de una educación que permita reformar el pensamiento, reconociendo la simplicidad y la complejidad como parte de la realidad humana; abriéndole campo a la comunicación vital, a las inter-subjetividades, a los procesos de identificación como sujetos históricos y la conciencia de que “cada uno dependemos del mundo para poder ser”. Como diría Morin “esta misión supone evidentemente la fe, fe en la cultura y fe en las posibilidades del ser humano”.*

*Alrededor de un buen café:*

*“Reírse, es arriesgarse a parecer tonto.*

*Llorar es arriesgarse a parecer sentimental.*

*Buscar a alguien es arriesgarse a involucrarse.*

*Expresar los propios sentimientos, es arriesgarse a ser rechazado.*

*Mostrar tus sueños a la gente, es arriesgarse al ridículo.*

*Amar es arriesgarse a no ser amado a su vez.*

*E ir hacia delante contra la suerte es arriesgarse a fracasar.*

*Pero debes correr el riesgo, porque el mayor peligro en la vida es arriesgarse nunca a nada.*

*Puedes evitar el sufrimiento y el dolor pero*

*no puede aprender, sentir, cambiar, crecer, ni amar.*

*Encadenado por tu seguridad y tu certeza eres tu esclavo.*

*Has pecado contra la libertad porque*

*sólo aquel que toma riesgos es realmente libre”.*

*(pensamiento de autor desconocido)*

f. Enseñar las habilidades de pensamiento

Muchas personas reconocen la importancia de pensar eficazmente, pues las personas que lo han logrado fueron sin duda más capaces de adaptarse y de prosperar que las que carecieron de ella. Pero hoy dado que el mundo se ha hecho más complejo, se requiere mayor habilidad de pensamiento y de aplicación competente en nuevos contextos.

**Los nuevos contextos exigen una capacidad de juzgar la credibilidad de determinadas afirmaciones, de sospechar pruebas, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discurrir argumentos en contra e hipótesis alternativas: en síntesis de pensar de un modo crítico.**

“Botkin y otros hacen una distinción entre el *aprendizaje de mantenimiento*, que afirman que fue suficiente en el pasado pero que no va a serlo en el futuro, y que *el aprendizaje innovativo*, que, en su opinión, es necesario para la supervivencia a largo plazo. El aprendizaje de mantenimiento, por definición, consiste en la adquisición de perspectivas, métodos y reglas fijos, destinados a hacer frente a situaciones conocidas y constantes. Acrecienta nuestra capacidad para resolver problemas ya existentes. Es el tipo de aprendizaje destinado a mantener un sistema que ya existe o un modo de vida establecido. El aprendizaje innovativo somete a examen las suposiciones incluso de más raigambre, para buscar perspectivas nuevas. Aunque el aprendizaje de mantenimiento ha sido y seguirá siendo indispensable, no va a ser suficiente; el aprendizaje innovativo es necesario cuando hemos de hacer frente al problema de prever las turbulencias y los cambios y tratarlos de un modo eficaz. Si uno acepta la idea de que constituye un desafío fundamental para la educación de nuestro tiempo preparar a la gente para que prevea los cambios – y dé forma al futuro en

lugar de tener que acomodarse a él -, salta a la vista la necesidad de un mejor conocimiento de modo de enseñar las habilidades de pensar”<sup>20</sup>.

Es de resaltar que hoy es necesario hacer un énfasis especial en enseñar las habilidades de pensar apuntando a generar mayores habilidades para vivir, resolver problemas y conflictos desde un pensamiento crítico y creativo. Con esta afirmación surge la pregunta **¿se puede enseñar las habilidades de pensamiento?**, con lo que varios autores no están de acuerdo, pues se parte de que en todas las personas hay habilidades innatas que se potencian y modifican a lo largo de la vida de la persona.

Crutchfield (1969) indica que el descuido en enseñar las habilidades del pensamiento se debe a dos supuestos mal fundamentados: 1) que esas habilidades no son susceptibles de enseñanza, y 2) que no es necesario enseñarlas. Son innumerables las pruebas, asegura Crutchfield, de que ambos supuestos están equivocados: las habilidades de pensamiento de alto nivel se pueden mejorar mediante entrenamiento y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que estas habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración.

Autores como Nickerson, Perkins y Smith, consideran que las habilidades de pensamiento se pueden enseñar, argumentando dos motivos: el primero se basa en una forma en la apuesta de Pascal, y el segundo se relaciona con la noción del potencial no actualizado.

Respecto de la primera consideración, se puede llegar a equivocaciones proponiendo que una afirmación puede llegar a ser verdadera o falsa, si se cree que lo que es verdadero es falso o creyendo falso lo que es realmente

---

<sup>20</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar – aspectos de la aptitud intelectual*. Ed. Piados / MEC, México. Pág. 21.



verdadero. Se pueden intentar procesos de enseñanza por varios años, creyendo que las habilidades se pueden enseñar, donde al final solo quede la frustración, o también puede llegarse a la frustración, pensando en lo que “pudo haber sido y no fue”.

Con respecto al segundo motivo, los autores de “Enseñar a pensar”, parten del supuesto que un potencial no puede enseñarse en el vacío, pero que hay que tratar de estimular su desarrollo. Suponiendo además, que muchas personas no logran acercarse al potencial que verdaderamente tienen.

No cabe duda de que, las personas adquieren determinadas habilidades gracias a la existencia de capacidades o potencialidades innatas. Una persona aprende la habilidad de hablar potenciando capacidades fonéticas, capacidades articulatorias, capacidades de escucha, etc.

El objetivo de enseñar las habilidades de pensamiento, no es para excluir los contenidos de la enseñanza, sino para complementarlos. “la capacidad del pensamiento y el conocimiento son como una trama y la urdimbre de la competencia intelectual, y el desarrollo de cualquiera de las dos cosas en detrimento de la otra nos producirá algo muy distante de una tela de buena calidad”<sup>21</sup>

Retomemos algo de lo que ya se había hablado: muchos autores también distinguen entre dos tipos de pensamiento, uno al que caracteriza como analítico, deductivo, riguroso, constreñido, convergente, formal y crítico, y el otro como sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, informal, difuso y creativo, con lo que se deduce que el enseñar las habilidades de pensamiento debe tener en cuenta los dos tipos de pensamiento.

---

<sup>21</sup> Ibid. Pág. 82.

Para cerrar la respuesta a la pregunta ***¿se puede enseñar las habilidades de pensamiento?***, en el libro “Enseñar a pensar” se nos cuestiona sobre si estas habilidades son susceptibles de aprendizaje, teniendo en cuenta la cuestión de las diferencias genéticas, aunque en la mayoría de los casos se le da una importancia secundaria, lo que no descarta el desafío de enseñar las habilidades de pensamiento.

Finalmente, hago referencia a que algunos programas diseñados para enseñar a pensar se han centrado en el pensamiento como una materia, casos como la filosofía, la retórica, la lógica, la lingüística, entre otras. Dentro de esto han surgido propuestas como el programa de Filosofía para Niños (se retomará en el segundo capítulo) – que fue desarrollado por Matthew Lipman- surgió de la convicción de que los planes de estudio tradicionales carecían de algo fundamentalmente importante: enseñar a pensar desde la niñez, formando los juicios independientes, habilidad para solucionar problemas, planear y ejecutar tareas, pensar por sí mismo/ a, habilidad para transferir fuera de contexto, etc.

Esta propuesta, en sus orígenes tiene varios representantes, entre ellos EVANS (1976) quien identifica tres aspectos de las sesiones de clase en el programa de Filosofía para Niños: 1) los cometidos filosóficos de imparcialidad y objetividad, de relevancia, de coherencia, de comprensión, de indiscriminación con respecto a las fuentes de información y de búsqueda de razones defendibles como base para la toma de decisiones y la conducta; 2) las habilidades filosóficas (necesarias para una investigación racional y un análisis crítico); 3) la confrontación de las cuestiones filosóficas genuinas (pese a que puede afectarse a un nivel rudimentario).

El programa de Filosofía para Niños concede importancia a las discusiones en clase, un énfasis que parte del supuesto de que las habilidades para

discutir constituyen la base para pensar. Entre las habilidades se encuentran, por ejemplo, sacar inferencias conceptuales, lógicas y causales; hacer asociaciones y analogías; formular hipótesis; efectuar distinciones significativas; considerar las alternativas, y buscar razones, explicaciones y supuestos.

g. Habilidades de pensamiento

▪ **La solución de problemas**

La solución de problemas, según se emplea en la bibliografía psicológica, se refiere normalmente a procesos de conducta y pensamientos dirigidos hacia la ejecución de determinadas tareas intelectualmente exigentes.

La solución de problemas hace énfasis en estrategias generales o heurísticos<sup>22</sup>, particularmente los concernientes a la representación del problema y al diseño del plan. Esos heurísticos son procesos relativamente específicos, y su desarrollo y articulación se han visto ayudados por los inventos de programar ordenadores para que resuelvan problemas.

Según los estudios de Nickerson y Perkins, “existen dos métodos de identificar ese tipo de estrategias: **1)** (enfoque de Polya) estudiar a los solucionadores de problemas expertos y **2)** (enfoque de Newell y Simon)

---

<sup>22</sup> HEURÍSTICA: Arte de inventar o descubrir hechos valiéndose de hipótesis o principios que, aun no siendo verdaderos, estimulan la investigación. La palabra “heurística” procede del griego *heuriskin*, que significa <servir para descubrir>. Aparece esporádicamente en la

programar ordenadores para que resuelvan problemas. Ambos enfoques hacen hincapié en la importancia de una representación eficaz del problema y de la ideación de un plan de ataque, y ambos proponen numerosos heurísticos para representarlo y planificarlo<sup>23</sup>.

Los heurísticos se presentan como el ideal para desarrollar las habilidades de pensamiento y permiten la solución de problemas.

- **La creatividad**

Los problemas se pueden o no solucionar de manera creativa, pero nos encontramos con casos en los que sólo lo resuelve la inventiva. La creatividad se puede entender como “ la capacidad de ver las cosas en una forma nueva y nada convencional”.

Como dirían Nickerson y Perkins, “la creatividad es un rasgo complejo en extremo que implica la existencia de una serie de cualidades en la persona creativa. La creatividad tiene cuatro componentes básicos: las capacidades (fluidez ideacional, asociados remotos, la intuición), el estilo cognitivo (hábitos de procesamiento de la información), las actitudes (la originalidad, la retroalimentación y la complejidad) y las estrategias (hacer analogías, llevar a cabo transformaciones imaginarias, enumerar atributos, someter a supuestos análisis, delimitar el problema, buscar un nuevo punto de entrada o fijarse en una cuota de ideas).

---

bibliografía de filosofía y lógica refiriéndose a la rama de estudio que trata de los métodos de razonamiento inductivo.

<sup>23</sup> Cfr. Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar, Aspectos de la aptitud intelectual*. Ed. Piados. Pág. 92 a 108.

El proceso de pensamiento se ven necesarias actitudes que favorezcan la originalidad y la complejidad, así como un compromiso con el problema y una apertura a la exploración de enfoques no ortodoxos. Un estilo cognitivo flexible contribuye muchísimo al pensamiento crítico.

- **La metacognición**

Según Nickerson y Perkins, “el conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas – en especial uno mismo- en cuanto a individuos conocedores y pensantes”.

Las habilidades metacognitivas pueden ser habilidades cognitivas útiles en la adquisición, empleo y control del conocimiento, y de las otras habilidades cognitivas. Algunas habilidades metacognitivas son. La planificación, la predicción, la verificación, la comprobación de la realidad, la supervisión y el control de los intentos propios deliberados de llevar tareas intelectualmente exigentes.

La solución de problemas puede mejorarse mediante la aplicación de una serie de habilidades metacognitivas, en las que se incluyen el *saber cuándo* aplicar heurísticos o conocimientos específicos y el control del propio desempeño para estar seguros de seguir un camino correcto. La metacognición invita a mirar la importancia que tienen otros factores globales como la necesidad de hacer que el propio conocimiento sea más accesible que se pueda.

La enseñanza de los heurísticos de solución de problemas debe ir acompañada por la enseñanza del conocimiento metacognitivo referente a cuándo se debe aplicar esos heurísticos y a cómo se puede averiguar si están funcionando.

#### **h. Las operaciones del pensamiento**

Conviene recordar que al hablar de pensamiento nos referimos a la potencia o facultad de pensar que funciona con base en capacidades mentales como análisis, síntesis, deducción, inducción, entender, aprender, etc. (volver sobre la primera parte) que a su vez se apoyan en procesos u operaciones fundamentales como: comparar, resumir, observar, interpretar, inferir, ordenar, clasificar y predecir.

Estas operaciones son capacidades mentales que ha desarrollado el cerebro a través de miles de años de evolución y que al trabajar con los conceptos, los conocimientos, la experiencia acumulada y la realidad surgen los pensamientos, las ideas y la solución de problemas.

Para efectos de claridad en esta monografía por operaciones de pensamiento se entenderá: “las capacidades que desarrolla el ser humano para el trabajo mental o intelectual, las cuales se van

potenciando a lo largo de la vida”<sup>24</sup>. Estas operaciones del pensamiento se desarrollan en la interacción con la realidad, cuando la persona busca explicarse, adaptarse y transformar el mundo.

El empleo inteligente de estas operaciones despierta el pensamiento. Con el desarrollo de las operaciones de pensamiento se busca que los niños y las niñas piensen por sí mismos/as, se autodirijan, mediten y reflexionen (que no sean precipitados en sus juicios), que capten nuevas ideas y nuevos sueños y que adopten una actitud reflexiva ante las múltiples situaciones de carácter problemático que alguna vez tendrán que enfrentar.

Apegándome al espíritu de la propuesta de L. E. Raths<sup>25</sup> en su libro “Cómo enseñar a pensar”, presentaré las operaciones de pensamiento, con algunas aplicaciones prácticas a la vida escolar:

- Comparar

Es la tarea de observar diferencias y similitudes por la vía de los hechos o la contemplación, examinando dos o tres hechos que permitan establecer interrelaciones, lo que nos prepara para estar en condiciones de elegir. Busca puntos de coincidencia o de no coincidencia. Observa que hay en uno y que le falta al otro.

---

<sup>24</sup> Díaz Adalberto y Cerón Eivar Antidio, *Metodología para el desarrollo del pensamiento y las competencias básicas*. Experiencia colegio Vasco Nuñez de Balboa, Nuevas pruebas de Estado, Popayán, diciembre de 2000. Pág. 36.

<sup>25</sup> Cfr. Raths L. E. Y otros, *Cómo enseñar a pensar*, teoría y aplicación. Ed. Paidós, 1991.

Este proceso de comparar implica abstraer y retener mentalmente la abstracción, mientras se concentra la atención en los objetos comparados. Al comparar asimilamos nociones.

Con los alumnos se pueden aprovechar muchas oportunidades de comparación, comparar programas de televisión, canciones, situaciones. Cada asignatura es pródiga en posibilidades de comparaciones. Puede llegar a ser muy interesante, comparar las comparaciones, pues aprenden los unos de los otros.

Los docentes pueden aprovechar consultas, lecturas de artículos breves, etc. para que los alumnos realicen una composición sobre los significados que pueden extraer de los datos aportados.

- Resumir

Es establecer, de modo breve o condensado, la sustancia de lo presentado, y replantear la esencia del asunto, de la idea o ideas centrales. Concisión sin omisión de puntos importantes. Resumir implica analizar, abstraer, ordenar, organizar y sintetizar.

Se puede partir por reflexionar experiencias pasadas, lo cual se puede llegar hacer de múltiples maneras. Por ejemplo, enhebrando los recuerdos por secuencia cronológica, por momentos significativos, etc. O bien por ideas principales y luego resumirlas por separado.

Cuando a los niños se les interroga acerca de un viaje realizado, cuando se les pregunta sobre las vacaciones, cuando se les pide que hablen de un cuento o de un libro, son buenas oportunidades para resumir.



Frecuentemente es posible combinar las operaciones de resumir y comparar. Por ejemplo, pidiéndoles a los alumnos que resuman, lo que se ha dicho sobre las semejanzas y diferencias. Es de percibir que el ejercicio de esta sensibilidad ante lo pertinente y lo no pertinente, o de mayor significación o no, contribuye al desarrollo de un sensato criterio discriminativo.

- Observar

Observar y observación encierran las ideas de vigilar, reparar, notar, percibir. Observar requiere de cuidado y de concentración en ciertos detalles.

Hay observación cuando pedimos al niño que compare diversos objetos o cuando analizamos un suceso o hecho. Observamos un experimento, una exposición de arte, un partido de baloncesto, a otras personas realizando actividades deportivas o a otro estudiante como resuelve un problema. Hay oportunidades por cantidad para observar y contemplar.

Observar es descubrir cosas, es parte del proceso de reaccionar significativamente ante el mundo. Al compartir nuestras observaciones con otros, “advertimos los puntos ciegos en nosotros y en ellos”. Cuando se aprende a observar, intuimos y reparamos en lo que antes no percibíamos, desarrollando un criterio discriminatorio,

Con los niños y niñas se tendría que tener cuidado con no llegar a hastiarlos, insistiéndoles con preguntas como: ¿y qué más ves, qué más?. Un recurso didáctico sería el guardar notas de

observaciones, trazar un bosquejo de ellas y luego reunir las, conformando una estrategia común para comparar, resumir y observar.

A la hora de observar es muy importante tener claro: qué se quiere observar y por qué, pues eso ayudará a no distraer la observación.

- Clasificar

Cuando clasificamos o distribuimos cosas, las agrupamos conforme a ciertos principios. Cuando se clasifica es importante empezar por examinar, detectar los elementos comunes y agrupar o reunir ideas u objetos por categorías.

Desde muy temprana edad, los niños sufren la influencia de los sistemas de clasificación. Sobre todo en el preescolar se estimula bastante la comparación, a través de bloques, cuentos, juguetes; observándolos trabajar y jugar, se los ve improvisar esquemas de comparación. En los años siguientes de escolaridad, los niños van teniendo cada vez menos oportunidades de elaborar sus propios sistemas de clasificación, lo que es lamentable; pues los educadores solemos darles “todo masticado”: sugerimos los títulos, encabezados o categorías.

Clasificar es poner en orden la existencia y contribuir a dar significado a la experiencia. Encierra análisis y síntesis. Alienta a los niños a ordenar su mundo, a pensar por sí mismos, a sacar sus propias conclusiones y es una experiencia que puede contribuir a que los jóvenes maduren positivamente.

- Interpretar

Cuando interpretamos una experiencia, explicamos el significado que ella tiene para nosotros. Interpretar es un proceso por el cual *damos y extraemos* cierto significado de nuestras experiencias. Si se nos pregunta cómo lo deducimos, entonces abundamos en explicaciones y datos que respaldan nuestra interpretación.

Se puede ofrecer a los alumnos gráficos, tablas, cartas, planos, imágenes, caricaturas, dibujos, mapas, informes y poemas. Cuando se les pregunta que significado extraen de esta experiencia, se les pide que hagan una interpretación de los hechos y de las cosas. De la interpretación de viajes y salidas extraescolares, de hacer comparaciones y resúmenes, de todo ello se *extraen significados*.

Los niños y las niñas tienden a generalizar fundándose en pruebas insuficientes. Existe también la tendencia a atribuir causalidad, validez y representatividad a datos por demás dudosos. Los niños/as recurren analogías y metáforas con poco fundamento, pero validas. Suelen sacar conclusiones apresuradas y a menudo atribuyen significación, no avalada por los datos.

En ciertas ocasiones al interpretar hechos y cosas, primero los describimos y luego explicamos el significado que hemos percibido. A menudo clasificamos así nuestras interpretaciones: interpretaciones de las cuales estamos razonablemente seguros, interpretaciones que suponemos probablemente ciertas y en fin, interpretaciones que nos parecen simples "corazonadas", dándoles significados quizá posibles, pero que exceden con mucho el límite de datos posibles.

La acumulación de hechos significativos en la vida implica acrecentar “su riqueza cabal”. Pedirles a los niños y niñas que interpreten hechos triviales, procurar que lo hagan como un ejercicio corriente y no que lo tomen como una oportunidad para organizar sus pensamientos y su proceso mental, es desaprovechar las amplias posibilidades de esta operación.

### **Formular críticas**

La crítica permite abrir juicios; analizamos y evaluamos según ciertos principios y normas implícitos en nuestras aseveraciones, o bien los establecemos explícitamente. Hacer críticas no es cuestión de buscar faltas o de censurar. Implica un examen crítico de las cualidades que hemos venido planteando. Las críticas se fundamentan en nuestros propios elementos de juicio. La crítica se debilita allí donde no existe o hay muy poca base para abrir juicio y juzgar.

A los niños les gusta hacer crítica y que se les pida que abran juicio sobre los objetos, los procesos y el trabajo de la gente. Con frecuencia son capaces de hacer crítica de películas y de programas de televisión. A menudo juzgan sucesos políticos, sociales y científicos.

En el caso de que formulen algunas críticas, es conveniente pedirles que aporten pruebas en su apoyo y que averigüen qué criterio han seguido y contrastarlos con otros criterios que podrían haber sido aplicados.

### ***Búsqueda de suposiciones***

Es algo que se da por sentado y existente. Se da algo por sentado, cuando se sabe que es probablemente falso o cierto. En todas las situaciones en que se extraen conclusiones, se formulan una o más suposiciones.

Al hacer juicios críticos, por lo general se presumen determinados criterios. Si se comparan dos cosas, suponemos que deben serlo por las cualidades escogidas. Cuando decimos que algo es mejor porque cuesta más, se presume una relación entre calidad y costo. En matemáticas, podemos observar una prueba y analizar los supuestos planteados. O hacerlo con una traducción y advertir los supuestos que el traductor probablemente hizo. O bien examinar un experimento científico y sus conclusiones y buscar los supuestos inherentes. Solo aceptamos una conclusión cuando damos algo por evidentemente falso o verdadero.

Los niños/as, por medio de un proceso detenido examen, acaban por percibir cuáles son los supuestos claves; esta clase de discriminación es la que importa. Esto aporta considerablemente a la madurez de los niños/as.

- **Imaginar**

Es formar una idea de algo que no está presente; es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado. Se trata de una forma de creatividad. Implica vagar por la fantasía, inventar con originalidad. Formar imágenes mentales.

Cuando se pide dar “rienda suelta a la imaginación”, no podemos solicitar datos que la respalden. La imaginación va más allá de ellos y de nuestra experiencia. Es volar lejos de la realidad...

¿cómo sería dibujar un dolor de cabeza?, ¿qué haría uno, si tuviera sólo 24 horas de vida?.

### ***Reunir y organizar datos***

Es importante promover la curiosidad y las preguntas de los alumnos, planteando problemas de organización de datos.

### ***Formular hipótesis***

Una hipótesis es un enunciado que se propone como posible solución de un problema. Sugiere una forma de ir hacia algo. Con mucha frecuencia representa asimismo un esfuerzo para explicar por qué algo podrá funcionar y hace las veces del guía que desbroza el camino a una posible solución. Una hipótesis representa una conjetura.

A los estudiantes se les puede proponer ejercicios en donde planteen varias soluciones a problemas, identificando las consecuencias, considerando cada solución con sus pro y sus contra.

Hay hipótesis sobre soluciones; o hipótesis relativas a fuentes de datos, o acerca de la extensión de tiempo necesario para desarrollar “x” actividad. No cabe duda de que este planteamiento imaginativo de las posibles soluciones de una situación dudosa promueve e impulsa corrientes de pensamiento.

### ***Aplicar hechos y principios a nuevas situaciones***

Esta es una forma común de enfatizar en la importancia del pensamiento. En general, un alumno aprende ciertos principios,

reglas, generalizaciones y leyes y se familiariza con hechos fundamentales. Cada situación que proponga el maestro debe ser presentada como un desafío: ¿Sabe el niño cuáles son los principios aplicables a este caso? ¿Sabe cómo aplicarlos? ¿Es capaz de identificar y enumerar los hechos fundamentales?..

Se le puede proponer a los alumnos que ante una situación prediga lo ocurrido, formule una predicción y de razones de ella. Se presume que tales razones son los principios y los hechos pertinentes. A veces, se le plantea al alumno un hecho pasado y se indica su resultado, el que deberá explicar fundándose en principios y hechos familiares.

Proponer a los estudiantes que apliquen hechos y principios a nuevas situaciones, en otros contextos, observando nuevas relaciones, lo adecuado y lo inadecuado, agiliza la capacidad de pensar.

### ***Toma de decisiones***

Es semejante a la anterior operación, pero tiene una excepción importante. En la parte anterior se enfatizó en la importancia de las leyes, principios, generalizaciones y reglas. En este caso, las mismas no se omiten, pero en cambio se da mayor significado a la función de los valores. ¿Qué hacer y por qué?. En este caso se supone que el por qué revelará los valores que más aprecia el alumno.

Es muy importante el papel que desempeñan los valores en la solución de problemas. Son nuestros deseos, esperanzas,

propósitos los que frecuentemente generan el poder de pensar. Pensamos para alcanzar fines que consideramos valiosos. Se supone que habría que iluminar decididamente esos valores con los que se tropieza en los problemas. Es cuestión de selección, y se selecciona mejor comparando, observando, imaginando y efectuando todas las operaciones mencionadas.

### ***Diseñar proyectos o hacer investigaciones***

Un proyecto es una especie de tarea a largo alcance que exige planeación y sincronización de pequeñas responsabilidades. Un proyecto implica trazar un plan para lograr su mejor ejecución; los niños/as, por primera vez, advierten con claridad la importancia de contar con un plan. Si hay que responder a ciertas preguntas, también habrá que reunir cierta clase de datos. En caso contrario, las preguntas no podrán ser bien contestadas. El proyecto, parte de un intento de formular un problema. Un modo de empezar es hacer una lista de una serie de preguntas que parecen merecer una investigación; al cabo de algún tiempo, se procura seleccionarlas o clasificarlas. Una serie o grupo de preguntas a veces se transforma en un problema “espinoso”. Estas preguntas darán para profundizar y consultar fuentes de información disponibles.

Si a los alumnos se les solicita realizar un bosquejo preliminar del proyecto, si se les pide que indiquen el orden de ejecución de las diversas tareas programadas, si se establecen “fechas de vencimiento” para completar determinadas partes de la investigación, entonces son grandes probabilidades de efectuar



una tarea excelente. De la recopilación de datos se pasará al informe final.

No hay que olvidar que cuando los alumnos trabajan proyectos bajo sus propios intereses, trabajarán con más entusiasmo y constancia. Casi siempre un proyecto significativo envuelve todas las otras operaciones hasta aquí descritas: comparar, resumir, observar, interpretar, buscar supuestos, aplicar principios, tomar decisiones, imaginar y criticar.

- Codificar

Implica calificar con un código o un signo una circunstancia o idea. Podemos encontrar referentes en palabras y frases como:

- Todo o nada
- O esto o aquello...
- Palabras y frase calificativas (parece, al parecer, en mi opinión, tal vez, podría, probablemente, etc.)
- Afirmaciones valorativas
- Atribuciones
- Generalizaciones
- Etc.

Es importante que a los alumnos se les enseñe a familiarizarse con símbolos de los “códigos”, se les pide que marquen con una X. Se hace con ellos el ejercicio de revisar el lenguaje, dar razones de la decisión tomada y responsabilizarse de ella.

### **3. DESARROLLO COGNITIVO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LOS SIETE A LOS DIEZ AÑOS**

#### **a. Durante la escolaridad primaria**

Como “edad escolar” se reconoce el período de los 7 a los 10 años de edad. En esta etapa, los cambios son lentos y estables; por eso se le conoce como el período de “cristalización”.

La uniformidad en todas sus áreas de desarrollo permite prever las características futuras del joven. En esta etapa el acompañamiento familiar y la presencia de buenos educadores, es vital. La escuela no sólo permite opciones académicas, sino es en gran parte influyente para el proceso de socialización<sup>26</sup>.

El desarrollo cognoscitivo se da en su mayoría en el interior de la estructura de la escuela. Según Piaget, en esta fase, entra al estadio de operaciones concretas; su pensamiento es lógico lo lleva a realizar juicios y puede comprender mejor los procesos implicados en la comunicación y el pensamiento. Los logros en el aspecto cognoscitivo repercutirán en las interacciones sociales.

**Otro aspecto a tener en cuenta es que la evolución afectiva y social del niño obedece a las leyes de un proceso general ya que estos son indisociables: el desarrollo socio – afectivo puede entenderse como un proceso de cambios graduales que van sucediéndose a partir de la dependencia hasta alcanzar la independencia.**

Durante la primaria el énfasis en la formación de instrumentos cognitivos (noción y concepto) es muy importante. La razón psicológica para fundamentar este principio psicopedagógico está sostenido sobre la propuesta de Piaget. Los niños entre los 7 y 11 años, se están formando las herramientas conceptuales con las cuales podrán procesar más adelante la información, los conocimientos y sus nuevas experiencias. Podríamos hacer una analogía con una casa, pues no podemos en pensando en pintarla cuándo aún se está construyendo, sobretodo cuando ni siquiera se tiene el pañete... se pierde la pintura, o lo peor, por darle más importancia a la pintada se olvida la construcción. Con los niños puede pasar algo similar. Los niños y niñas requieren mucha atención en la formación de sus estructuras de pensamiento, en el desarrollo de las operaciones y habilidades que favorezcan el mismo, pues de unas buenas bases dependerá una sólida construcción.

## **b. Las operaciones concretas**

Según Piaget “el desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio”<sup>27</sup>, con lo que se muestra que cada persona nace con una riqueza vital y psicológica que con la aparición temprana de las habilidades del pensamiento y el lenguaje le permitirán interactuar con el medio y con otras personas, abriéndose constantemente a un proceso dinámico.

---

<sup>26</sup> \_\_\_\_\_, *Edad escolar, La aventura de educar*. Universidad de la Sabana, Colombia, 2000. Pág. 4 – 5.

<sup>27</sup> Piaget, Jean , *Seis estudios de psicología*. Ed. Planeta, Barcelona, 1985, pág. 11.

Para Jean Piaget: “El pensamiento del niño mediano se caracteriza por el uso de un sistema organizado de lógica para estructurar y manipular objetos y hechos en el mundo <sup>28</sup>”; “Una operación concreta no sólo es una acción interiorizada que se combina con otras en sistemas de conjuntos reversibles: también es, y por ello mismo, una acción acompañada de una toma de conciencia de su propio mecanismo y sus propias coordinaciones<sup>29</sup>”

Según Piaget, entre los 5 y 7 años de edad, los niños y niñas ingresan al estadio de las operaciones concretas; son capaces de pensar lógicamente sobre el *aquí* y el *ahora*, pero aún no saben abstraer verdaderamente. Los niños se mantienen en esta fase poco más o menos hasta los 11 años.

Los niños de ocho y nueve años, en general, “gozan de un pensamiento lógico referido a situaciones concretas, con lo que aparece la reversibilidad o capacidad para representar las acciones mentales y gracias a ello aparecen las operaciones mentales y las nociones de conservación de la masa, el volumen o el peso. Debido a estas nociones el niño o la niña pueden clasificar y seriar, procesos esenciales en cualquier proceso de aprendizaje científico, ampliamente estudiadas por Piaget”<sup>30</sup>.

En este estadio, los niños pueden descentrarse, es decir, tener en cuenta todos los aspectos de una situación cuando sacan conclusiones, más que detenerse en un solo aspecto, como lo hicieron en el estadio preoperacional. Descubren que casi todas las operaciones físicas son reversibles. Su

---

<sup>28</sup> Piaget, citado por Teey Faw, *Psicología del niño*, Ed. McGraw – Hill, Colombia, 1994, pág. 240.

<sup>29</sup> Barbel Inhelder y Jean Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós Psicología Evolutiva. Barcelona, 1985. Pág. 17.

<sup>30</sup> Instituto Alberto Merani, *Proyecto educativo Institucional*, sección 2 “la inteligencia para Piaget”, Colombia.

destreza, cada vez mayor para entender los puntos de vista de otras personas, los capacita para expresarse de manera más efectiva y ser más flexibles en su pensamiento moral.

La lectura que hacen de los hechos, cada vez es más organizada gracias a las operaciones concretas que hacen de seriación y correspondencia, pero no les interesa buscar la razón de estos hechos, que sería una de las características del pensamiento hipotético – deductivo, de las operaciones formales. La observación que hacen sobre los hechos es de manera global, más que detallada.

Una habilidad importante que se da en el estadio de las operaciones concretas es la conservación: capacidad de reconocer que dos cantidades iguales en sustancia, peso o volumen, mientras que no se les añada o retire nada.

Los niños y las niñas desarrollan distintos tipos de conservación en diferentes épocas. Corrientemente, a la edad de 6 o 7 años, son capaces de conservar la sustancia; a los 9 o 10 años, el peso, y a los 11, aproximadamente el volumen.

En la edad escolar, el niño y la niña muestran un avance cualitativo en el campo cognoscitivo sobre los preescolares en la fase preoperacional. Su pensamiento es reversible, son descentrados y tienen conciencia de que las transformaciones son alteraciones perceptuales.

El desenvolvimiento de la psiquis se caracteriza en que nunca se efectúa con un ritmo gradual y constante, sino intermitente, en etapas de distinta intensidad a modo de crisis o saltos, sin que pueda determinarse fechas de aparición y de orden en los procesos.

Al realizarse el proceso de asimilación de la realidad, la acción y el pensamiento en la niñez se ve obligada a acomodarse, es decir a proceder a un reajuste cada vez que hay variación exterior. La etapa de adaptación, corresponde a la edad de los 6 a 12 años, dentro del estadio de las operaciones concretas, que consiste en un tipo de acción que puede llevarse a cabo en forma bastante directa mediante la manipulación o acción sobre los objetos, vale decir: *“las operaciones concretas a pesar de estar guiadas por la lógica de relaciones, son medio para estructurar la realidad actual o inmediata<sup>31</sup>”*.

**Con la aparición de nuevas formas, que concretan las construcciones que se han venido dando desde la etapa anterior, se asegura un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie ininterrumpida de construcciones nuevas.**

En la niñez, las personas pueden ir estructurando el pensamiento de acuerdo a sus modelos mentales, de manera que “lo que sorprende en el curso de las operaciones concretas, es la unidad funcional que enlaza en un todo las relaciones cognoscitivas, lúdicas, afectivas, sociales y materiales<sup>32</sup>”. Los procesos cognitivos son de índole mental, se desarrollan en la niñez en la medida que las actividades se organicen y ejecuten para tal fin a esbozos de lo que serán los agrupamientos.

El proceso intelectual coincide con el desarrollo de los valores morales. La moral se forma a partir del pensamiento. La capacidad de racionalizar un concepto les permite dar el valor de bueno o malo.

---

<sup>31</sup> Naranjo Gloria Francisca, C. Ana Mercedes , *El aprendizaje y los procesos del desarrollo en el niño*, Ariel Impresores, Bogotá, 1989, pág.36.

<sup>32</sup> Piaget, Jean. *La psicología del niño*. Ed. Planeta, Barcelona 1985, pág. 129.

Según Piaget, el concepto de moral “moral” en los niños y niñas se desarrolla en los estadios preoperacionales y operacionales. El ser humano pasa por estos estadios morales en épocas diferentes, pero la secuencia es siempre la misma.

“Tan pronto como el niño entra en el período de las operaciones concretas, durante los primeros años de la infancia media, llega un realismo moral, que se caracteriza por dos cualidades: la primera es que creen que las reglas son omnipotentes y no pueden ser cambiadas”<sup>33</sup>.

El segundo estadio, la moralidad de la cooperación, lo caracteriza la flexibilidad moral. Con la maduración, el niño o niña piensa de manera menos egocéntrica, aumenta el contacto con diversas opiniones, mira la intención detrás de la acción y considera el castigo proporcional a la ofensa.

Kohlberg, otro investigador sobre el razonamiento moral, considera que a la larga las personas llegan a juicios morales, independientemente de las normas de los padres, maestros o iguales. Describe tres niveles de razonamiento moral<sup>34</sup>:

- *“Nivel 1: Moralidad preconvencional (4 – 10 años). La conducta del niño se ve sometida a los controles externos.*
- *Nivel 2: Moralidad de conformidad o de las reglas tradicionales (10 – 13 años).*

---

<sup>33</sup> *Ibíd.*, pág. 260

<sup>34</sup> Kohlberg, citado por Elizabeth Hurlock, *Desarrollo del niño*, Ed. McGraw – Hill, México, 1978, pág. 415.

- *Nivel 3: Moralidad postconvencional o de principios autoaceptados (13 o más tarde)*”.

Tanto Piaget como Kohlberg sostienen que los niños no pueden hacer juicios morales saludables, hasta que transformen su pensamiento egocéntrico y logren cierto nivel de madurez intelectual.

La memoria es otro proceso mental que mejora en la edad escolar. La habilidad para recordar crece. En parte, esto se debe a que la cantidad de información que pueden memorizar se incrementa y, en parte, a que aprenden a utilizar un sinnúmero de estrategias o planes deliberados, que los ayudan a traer nociones a la memoria, como las de recitación, organización, elaboración y ayudas externas.

La “metamemoria”, es decir, la comprensión de la forma como trabaja la memoria, también tiende a mejorar.



#### **4. En síntesis...**

Bien sabemos que la inteligencia es un conjunto de capacidades, lo que la hace plurifacética de acuerdo a las personas y a los contextos. Como se entiende hoy la inteligencia no es excluyente. Recordemos que este conjunto de capacidades está presente en todas las personas pero se desarrolla en cada una de ellas de manera diferente. Toda persona está en capacidad de clarificar patrones, aprender (<modificar la conducta), razonar deductiva e inductivamente (generalizar), desarrollar y utilizar modelos conceptuales y entender. Es importante recordar que las personas adquieren determinadas habilidades gracias a la existencia de capacidades o potencialidades innatas.

Nickerson y Perkins al hablar de pensamiento, lo plantean como un asunto de “estrategia idónea” y una habilidad compleja o conjunto de habilidades; para efectos de claridad, se puede retomar un ejemplo de De Bono en su libro “Aprender a pensar”: la inteligencia es el carro con toda la capacidad y el conductor es el pensamiento con toda su habilidad. Uno puede tener un excelente carro, pero sino es hábil para conducirlo, poco lo aprovechará; pero, un conductor hábil es capaz de hacer caminar cualquier “chechere”.

La práctica de determinado tipo de tareas intelectuales ayuda a fortalecer las capacidades específicas que potencian la capacidad de pensamiento; la mejor manera de “aprender a pensar es pensando”.

Un pensamiento hábil se puede definir como la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz y entre más conocimiento se tenga, más alimento será para el pensamiento. Este conocimiento tiene que ser multidimensional, contextualizado, integrado y reformado para que logre tocar todos los aspectos de la vida.

Hoy se habla de enseñar a pensar y aprender a pensar, dos dinámicas que buscan potenciar la capacidad para vivir, aplicar los saberes a nuevos contextos y participar del desarrollo de la sociedad desde un pensamiento crítico y creativo.

Para dar paso a un pensamiento hábil es necesario desarrollar las siguientes habilidades de pensamiento: la solución de problemas, la creatividad y la metacognición. Habilidades que se sostienen gracias al desarrollo de las siguientes operaciones de pensamiento: comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar(formular críticas, buscar suposiciones), imaginar (reunir datos, formular hipótesis, aplicar hechos y principios a nuevas situaciones, tomar decisiones, diseñar proyectos, hacer investigaciones)y codificar; con lo que al interactuar con otras personas y en fidelidad a la actitud filosófica que hay en todos, podrá favorecer la escucha, el debate y la posibilidad de llegar a consensos.

Como el pensamiento es inherente a todo lo que hacemos, la meta está en que en los espacios escolares y otros espacios de la vida las personas sepan encontrar y utilizar la información de manera acertada, y aplicar el conocimiento con un horizonte ético. El reto para nosotros los educadores consiste en desarrollar personas autónomas, pensantes, reflexivas, razonables y propositivas. Es necesario enseñar a pensar, cambiando los enfoques y estructuras de la enseñanza, solo entonces se mejorará el proceso de aprendizaje. Como dice el proverbio chino: "Si te doy un pescado comerás hoy. Si te enseño a pescar comerás siempre".

### III. PENSAMIENTO CRÍTICO

***“El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismos lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente”.***

***Jean Piaget***

Dentro del diseño de la monografía, este nuevo capítulo busca ser la segunda base de la construcción en la propuesta del desarrollo del pensamiento crítico en los niños y las niñas. Habiéndonos acercado a lo que significa enseñar a pensar, podemos insertar positivamente el valor del desarrollo del pensamiento crítico, durante la infancia, especialmente entre ocho y nueve años de edad en la persona.

El segundo capítulo desarrolla diferentes planteamientos sobre pensamiento crítico apoyados en autores como Paul, Lonergan y Lipman, que a mi criterio, han estudiado de cerca y con profundidad esta potencialidad del ser humano. A manera de marco reflexivo, el capítulo desarrolla tres preguntas que permiten ubicar el origen y la intencionalidad de la propuesta: ¿Podemos y debemos enseñar a pensar críticamente?, ¿Es el pensamiento crítico un objetivo educativo? y ¿Qué puede aportar al respecto la filosofía?.

Dado que un objetivo específico de la monografía es “Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico que poseen los niños y niñas del curso tercero “A” para planear y exigir de acuerdo a sus capacidades”, este capítulo hace un acercamiento a las habilidades propias del pensamiento crítico, que para quien lee estarán muy en consonancia y fundamentadas desde las habilidades y operaciones del pensamiento planteadas en el primer capítulo.

Para efectos formativos y pedagógicos, el capítulo finaliza con dos interrogantes que se convierten en “el polo a tierra” que la propuesta pretende desarrollar con la monografía: ¿Por qué la educación moral no puede separarse de la filosófica? Y ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico?.

## **1. GENERALIDADES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

El mundo se ha hecho más complejo, lo que requiere no sólo unos conocimientos, sino las habilidades para aplicarlo eficazmente. Esta complejidad además de nutrirse de la multiplicidad de la vida, está constantemente expuesta a la feria de ofertas consumistas con poco criterio que lo único que hacen es crear necesidades “ficticias”, por lo que se hace importante *“enseñar a pensar para tomar decisiones y convivir con ellas; esta capacidad de elegir acertadamente supone la capacidad de valorar alternativas existentes de una manera concienzuda.*

*Para aprender a escoger y resolver qué es lo que hay que creer dentro de una gran variedad de contextos, se requiere racionalmente la capacidad de juzgar, la credibilidad de juzgar determinadas afirmaciones, de sopesar pruebas, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discurrir*

*argumentos en contra de hipótesis alternativas: en síntesis, de pensar de un modo crítico*<sup>35</sup> ”.

No es raro escuchar, desde diferentes propuestas educativas la insistencia en formar en la actitud crítica, slogans o palabras de moda de cualquier nuevo proyecto educativo. Por eso, en la monografía, a la hora de abordar el pensamiento crítico se busca que hablemos con un poco más de contenido y de sentido. Seguramente al escuchar sobre pensamiento crítico, nuestra mente trae a la conciencia conceptos como criticidad, criticismo, crítico, valoración, juicios, etc. Por tanto quiero dejar algunas claridades breves.

Cuando se haga referencia a ***criticidad*** se estará entendiendo la potencialidad, dinamismo o tendencia a conocer la realidad con verdad, y la pregunta es la “llave” que abre la posibilidad para hacerlo. En esta línea, al intentar una primera definición de pensamiento crítico se puede decir que ***“es el ejercicio de esa potencialidad, como la actualización de la criticidad, en donde el pensamiento se hace ordenado, claro, sistemático y que conlleva el conocimiento de la realidad”***<sup>36</sup>; resaltando que el desarrollo de la criticidad permite un reconocimiento de lo diferente, de lo semejante como puerta de entrada al diálogo y al encuentro desde unas “posturas” o criterios. Ser crítico es plantear una postura frente al mundo y vivir en contexto.

---

<sup>35</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar*, aspectos de la aptitud intelectual. Ed. Piados, México. Pág. 21.

<sup>36</sup> López Calva Martín, *Pensamiento crítico y creativo en el aula*. Ed. Trillas, México, 1998. Pág. 11.

Recordemos que por **criticismo**<sup>37</sup> se entiende la doctrina de Kant, que sostiene la superioridad de la investigación del conocer sobre la investigación del ser. Esta corriente está convencida de que es posible el conocimiento para el hombre, acepta que puede llegar a poseer la verdad, puede tener conocimientos que dan certeza, pero que hace indispensable justificar racionalmente la forma como llegamos al conocimiento: es decir, cómo llegamos al conocimiento y en qué forma se nos da la realidad.

---

<sup>37</sup> Consulta de Fuente Internet: [www.monografias.com/trabajos2/sintefilos/sintefilos.shtml](http://www.monografias.com/trabajos2/sintefilos/sintefilos.shtml) .  
*Diccionario soviético de filosofía*, Ediciones Pueblos unidos, Montevideo, 1965. Pág. 63.

El criticismo examina todas las afirmaciones de la razón humana y no acepta nada despreocupadamente. Dondequiera, pregunta por los motivos y pide cuentas a la razón humana. Su conducta no es dogmática ni escéptica, sino reflexiva y crítica. Es un término medio entre la temeridad dogmática y la desesperación escéptica.

El criticismo es como una dirección especial de la gnoseología, consistente en la averiguación de las categorías apriorísticas que envuelven lo dado y permiten ordenarlo y conocerlo; por otra parte, es una teoría filosófica que coincide con el idealismo en sus diversos aspectos y que invierte la dirección habitual del conocimiento mediante el propio conocimiento. Entendiendo pues el criticismo desde la filosofía, es una "actitud" que matiza todos los actos de la vida humana, siendo la época moderna considerada "época crítica" puesto que en ella se pretendió averiguar el fundamento racional de las creencias últimas.

Kant pretende establecer cuáles son los límites y las posibilidades de nuestro conocimiento, único medio por el que el hombre podrá alcanzar su mayoría de edad, librándose de todas las tutelas, oscurantismos y supersticiones. Como resultado de su crítica, Kant llegó a la negación de la posibilidad de que la razón humana pudiera conocer la esencia de las cosas. También se da el nombre de criticismo a otras teorías idealistas subjetivas que limitan la cognición humana y reconocen como fuente de la misma la experiencia, entendida solamente con un criterio idealista. Objetivamente considerado, el criticismo ha constituido un intento de superar, desde posiciones idealistas, las limitaciones del *empirismo* y del *racionalismo*.

El pensamiento crítico ayuda a que las personas descubramos, analicemos y nos hagamos cargo de nuestro propio pensar. Dado que nos han enseñado a ver la realidad desde un solo punto de vista, es necesario “caer en cuenta” de qué estamos pensando y por qué.

Algunos estudiosos que han tratado de definir más específicamente el concepto de “pensamiento crítico”, consideran que este se produce cuando hay claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, proposición y lógica en las ideas. Lo que no es muy común.

A continuación se presentan algunas reflexiones al respecto, a manera de primeros acercamientos que luego permitirán comprender y tomar posturas frente a planteamientos como los de Paul, Lonergan y Lipman.

**a. Del glosario K – 12 Handbook series**

El pensamiento crítico es:

- Disciplinado, autodirigido, ejemplifica las perfecciones del pensamiento, adecuado a un particular modo o dominio de pensamiento.
- Pensamiento que manifiesta maestría en las destrezas y habilidades (capacidades) intelectuales.
- El arte de pensar sobre el propio pensamiento, de modo que se considere cómo mejorarlo: más claro, más exacto o acertado.
- El pensamiento crítico puede ser distinguido en dos formas: egoísta o sofisticado por un lado, y la forma justa por el otro.



## **b. Definición breve del pensamiento crítico (Centro para el pensamiento crítico, Sonoma State University)<sup>38</sup>**

El pensamiento crítico es la habilidad para pensar acerca de lo que uno está pensando, tal como:

- Reconocer sus fuerzas y debilidades y, como resultado,
- Mostrar el pensamiento en forma mejorada.

El pensamiento sobre el propio pensamiento involucra la habilidad para identificar los elementos básicos del pensamiento (propósito, información, suposición, interpretación, conceptos, implicaciones, puntos de vista) y valora estos elementos usando criterios intelectuales universales como: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica.

Como bien notamos al leer. Estos primeros acercamientos al pensamiento crítico aun no plantean una propuesta diferenciada entre aprender a pensar y pensar críticamente, espero que los planteamientos desarrollados a lo largo del capítulo se logre una mayor claridad y precisión. Aclarando que no se puede poner a dialogar a todos los autores en el mismo plano, pues responden a diferentes tendencias. Hasta en esto tenemos que ser críticos.

## **c. Otros autores**

No sobra tener alguna referencia de autores que argumentan una aplicación más general del pensamiento crítico. **Meyers** (1986), dice que es la “habilidad para formular generalizaciones, abrigar nuevas posibilidades y suspender juicios”.

---

<sup>38</sup> Silvia López Blanca y Recio Hilario, *Creatividad y pensamiento crítico*. Ed. Trillas, México, 1998. Pág. 83 – 84.

**John Dewey**, en su libro “¿Cómo pensamos?” , lo asocia también con suspender juicios, ejercitar una mente abierta, con un escepticismo sano y como pensamiento reflexivo. Con estas características Dewey sugiere que el pensamiento crítico tiene componentes intelectuales y emocionales.

**Stephen Brookfield** (1986), por su parte, sugiere dos actividades: “ identificar y desafiar suposiciones y explorar e imaginar alternativas”. En esta definición la suspensión de juicios es requisito para desafiar suposiciones.

Al tratar de definir pensamiento crítico, se han logrado establecer las siguientes características:

- El pensamiento crítico es una actividad productiva y positiva
- El pensamiento crítico es un proceso, no es un producto.
- Las manifestaciones del pensamiento crítico varían de acuerdo al contexto en el cual ocurren.
- El pensamiento crítico puede ser desencadenado tanto por eventos positivos como por negativos.
- El pensamiento crítico es tanto emotivo como racional.
- El pensamiento crítico identifica y cambia suposiciones.
- Los pensadores críticos tratan de imaginar y explorar alternativas.
- El imaginar y explorar alternativas conduce a los pensadores críticos a reflejar escepticismo.

Sin embargo, después de una revisión de estos planteamientos sobre pensamiento crítico, es necesario concretar que la monografía tiene más identidad con la postura y el espíritu de la propuesta de Lipman, por identificarlo como un “pensamiento reflexivo y razonable”, “ con criterio” y que permite “pensar lo pensado” para autocorregirse.

## **2. PLANTEAMIENTO Y ACTUALIDAD DEL PROBLEMA**

### **a. ¿Podemos y debemos enseñar a pensar críticamente?**

Para responder esta pregunta es importante partir de lo que queremos con la educación, pues no se trata de enseñar simplemente a pensar, sino de enseñar a pensar bien con una finalidad: formar personas capaces de pensar por sí mismas, reflexivas, razonables, capaces de actuar solidaria y responsablemente, pues sólo esto posibilitará sociedades verdaderamente libres y solidarias.

Es posible enseñar a pensar, dado que pensar es un proceso natural susceptible de perfeccionamiento. Hay formas eficaces y menos eficaces de enseñar a pensar. Se trata de distinguir y enseñar a distinguir entre un pensamiento hábil y uno menos hábil. Estos principios son de la lógica. Mediante reglas podemos establecer la diferencia que existe entre las inferencias válidas y las que no lo son. Con lo anterior no se trata de enseñar al niño o a la niña lógica, sino de enseñarles a pensar lógicamente.

Los niños aprenden lógica al mismo tiempo que aprenden el lenguaje. Las reglas de la lógica, cómo la gramática, se adquieren cuando los niños/as aprenden a. Cuando le decimos a un niño a una niña sobre el peligro que puede acarrear hablar el que se suba a un muro, pues al caer podría lastimarse, diciéndole <no lo hagas>. Se da por supuesto que la niña entiende: <si no quiero dolor> o <pegarme>, <es mejor no hacerlo>. En otras palabras, los niños desde muy pequeños se dan cuenta de que negar el consecuente exige el antecedente, a lo mejor no lo saben con esas palabras, pero lo saben.

También es posible que las personas desde muy temprana edad hagan inferencias no válidas, a esto también se le llama pensamiento. No conseguir las conclusiones adecuadas, definir y clasificar mal, valorar los hechos de forma acrítica, son ejemplos de pensamiento, aunque sea un pensamiento pobre. Por tanto como afirmo en otra parte de este capítulo, el reto sigue estando, no solo en enseñar a pensar, sino en enseñar a pensar bien.

Al desarrollar las habilidades de pensamiento se puede estar ayudando a los niños/as a resolver problemas, a buscar heurísticos, a desarrollar la creatividad, a hacer conciencia de qué piensan, cómo lo piensan y lo más importante a pensar razonadamente para tomar decisiones. Por esto el trabajar por mejorar las habilidades de pensamiento mejora el juicio. Pues el juicio es el vínculo entre el pensamiento y la acción. Los niños/as reflexivos están listos para mostrar buenos juicios y con buenos juicios serán capaces de distinguir entre lo adecuado, lo inadecuado, lo considerado, lo desconsiderado, lo apropiado, lo inapropiado, lo favorable o beneficioso y lo perjudicial.

No cabe duda que al desarrollar las habilidades de pensamiento, se está desarrollando la capacidad de pensar con lógica de una forma significativa. Cuando hablamos de significados, estamos hablando de sentido, pues fácilmente las cosas se rutinizan, dejando una sensación de perplejidad. La escuela, no está exenta de perder el sentido para los niños y las niñas, volviéndose algo aterrador. Pero si la experiencia escolar es rica y muy significativa como de hecho puede ser, no veríamos niños con fobia escolar, como les pasa a tantos.

Con lo anterior se une otro eslabón, la relación entre escuela y el significado. Como diría Lipman: “ donde surge el significado, allí existe educación”. Los niños y las niñas solo aprenden lo que tiene significado para ellos. De ahí la

importancia de ayudar a que los niños le encuentren significado a su propia vida. “Los significados tienen que adquirirse; son *capta*, no son datos. Debemos enseñarles a pensar, y en concreto, a pensar por sí mismos. Pensar es la habilidad por excelencia que nos capacita para lograr significado<sup>39</sup>”.

#### **b. ¿Es el pensamiento crítico un objetivo educativo?**

La actitud auténtica de indagar está presente desde lo más primigenio del hombre, esta actitud de preguntarse sobre sí mismo, sobre el cosmos y sobre el entorno; desafortunadamente se ha ido debilitando, debido a la fragmentación del hombre y del conocimiento. Creo que todos recordamos seis u ocho horas sentados en un pupitre a la espera de un docente que traía sus propias preguntas y su parte del conocimiento como si se tratara de un rompecabezas, seguido de otros tantos que traían entre sus libros, planillas, vídeos y cuestionarios, otras piezas del rompecabezas. ¿Qué clase de conocimiento se puede formar con sólo piezas de rompecabezas?.

Como bien sabemos la educación se ha encargado de comunicar un conocimiento por compartimentos olvidando la dimensión dialéctica de las preocupaciones y búsquedas permanentes del ser humano; es la misma educación la que se ha encargado de dividir al hombre a través de la educación mecanicista, tecnicista y memorística, que por años insistió en la repetición de listas, datos, nombres, fechas, lugares, repetición de fórmulas y definiciones. Es muy difícil hablar de conocimiento cuando simplemente se memoriza, desplazando los procesos de interpretación, la capacidad de asombro y la lectura crítica de la realidad, de los textos y de la vida.

---

<sup>39</sup> Lipman Matthew, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992. Pág. 68.

En el caso educativo, lo que hace que las propuestas escolares sean bien aprovechadas, son la suscitación del posicionamiento crítico y la argumentación, Lo que de fondo plantea un reto a la escuela “ menos información y más espíritu crítico”.

La mejor manera de cultivar el espíritu crítico en los alumnos es tomando distancia de los programas curriculares institucionalizados y de los libros de texto para lanzarse a la aventura de identificar problemas e interrogantes allí donde ya todo se da por resuelto. Como diría Ortega y Gasset : “entre quien busca verdades definitivas, es decir, quien simplemente asimila la que está ahí, y quien duda de esas verdades al preguntarse por su origen y su aplicabilidad a la vida práctica, hay una polaridad. El primero desempeña el rol pasivo, de espera de algo que ya está dado; el segundo desempeña un rol mucho más activo y se acercará cauteloso al saber ya hecho, lleno de suspicacia, sometiéndolo a crítica; más bien con el prejuicio de que no es verdad lo que los libros sostienen; en suma, precisamente porque necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta como ya hecho. Hombres así son los que constantemente corrigen, renuevan, recrean el conocimiento<sup>40</sup>”; o como diría López Calva<sup>41</sup>, no cabe duda que “un proceso de enseñanza – aprendizaje que pretenda ser educativo, debe buscar básicamente alumnos críticos (que sepan pensar) y libres ( que sepan tomar decisiones y orientar su vida de acuerdo a lo que descubren que es valioso)”.

Quizá por estas razones, en los procesos educativos se va convirtiendo en un reto descubrir los tesoros pedagógicos de la filosofía. Un buen tesoro de

---

<sup>40</sup> Lineamientos curriculares, Lengua castellana, M.E.N. “*Cómo el estudiante deja de ser estudiante: una propuesta de Ortega y Gasset*”, Colombia. Pág. 26 – 27.

<sup>41</sup> López Calva Martín, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*, Ed. Trillas. México, 1998. Pág. 11.

la filosofía en el aula que desarrolla el pensamiento crítico es **el diálogo**, pues el objetivo de este no es confundir a los alumnos, refugiándose en el relativismo, sino animarles a que empleen los recursos y los métodos de investigación para que puedan evaluar los hechos, detectar incoherencias y contradicciones, deducir conclusiones válidas, construir hipótesis y utilizar criterios hasta que comprendan las posibilidades de la objetividad cuando se trata tanto de hechos como de valores.

### c. ¿Qué puede aportar al respecto la filosofía?

La educación debe favorecer la aptitud natural del espíritu para plantear y resolver los problemas y a la vez estimular el pleno empleo de la inteligencia general.

El empleo de la inteligencia requiere en primer lugar, el libre ejercicio de la facultad más común y viva de la infancia y de la adolescencia, **la curiosidad**, que la educación apaga a menudo y por el contrario, conviene despertar si está dormida. Estimulando la curiosidad, se potencia la aptitud interrogativa, que pueden ser orientadas hacia los problemas fundamentales de nuestra condición humana y de nuestro tiempo.

En segundo lugar, el desarrollo de la inteligencia general requiere ligar **el ejercicio de la duda**, *“levadura de toda la actividad crítica que, como indica Juan de Mairena, permite <repensar lo pensado> pero también comporta <la duda de su propia duda>. Debe apelar al ars cogitandi, el cual incluye el buen uso de la lógica, de la deducción, de la inducción... el arte de la argumentación y la discusión. Comporta también aquella inteligencia que los griegos llamaban **metis** (bien integral), <conjunto de actitudes mentales (...) que combinan el olfato, la sagacidad, la previsión, la flexibilidad del espíritu,*

*la astucia, la atención vigilante, el sentido de la oportunidad>. En fin, habría que partir de Voltaire y de Conan Doyle, y luego examinar el arte del paleontólogo, o del prehistoriador, para enseñar la srendipity<sup>42</sup> , arte de transformar los detalles aparentemente insignificantes en indicios que permitan reconstruir toda una historia<sup>43</sup>”.*

En el caso de la filosofía, ésta debe contribuir principalmente al desarrollo del **espíritu problematizador**. “La filosofía es ante todo una potencia de interrogación y de reflexión que versa sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana<sup>44</sup>”. La filosofía puede ayudar a que nuestra mente no acumule conocimientos estériles, pues a veces sabemos mucho pero no sabemos aplicarlo. Desde este punto de vista, la filosofía invita a cultivar un pensamiento unificador que se abra al contexto de los contextos: el contexto planetario, buscando las relaciones e interrelaciones entre fenómeno y contexto y entre el todo y las partes.

La filosofía tiene la misión de revitalizar el aprendizaje de la vida. “*Podría entonces proporcionar como viático para el camino los dos productos más preciosos de la cultura europea: la racionalidad crítica y autocrítica, que precisamente permite autoobservarse y facilita la lucidez, y, por otra parte, la fe incierta.*

*De este modo, la filosofía recobraría grande y profunda su misión al contribuir a la conciencia de la condición humana y al aprendizaje de la vida. La filosofía toca a la existencia de todo el mundo y a la vida cotidiana. La filosofía no es una disciplina, es una potencia de interrogación y de reflexión*

---

<sup>42</sup> Palabra inglesa que se refiere al don de hacer descubrimientos agradables de modo completamente accidental.

<sup>43</sup> Morin Edgar, *La mente bien ordenada*. Ed. Seix Barral Los Tres Mundos, pág. 27.

<sup>44</sup> *Ibíd.* Pág. 28



*que no sólo versa sobre los conocimientos y la condición humana, sino también sobre los grandes problemas de la vida. En este sentido, la filosofía debería estimular en todas partes la aptitud crítica y autocrítica, fermentos irremplazables de la lucidez, y animar por doquier a la comprensión humana, tarea fundamental de la cultura<sup>45</sup>”.*

Para el caso de la formación de los niños y las niñas, en la primaria, el aprendizaje de la vida debe estar dirigido en dos vías según Morin: la vía interior y la vía exterior.

**“La vía interior pasa por el examen de uno mismo, el autoanálisis, la autocrítica. El autoexamen debe ser enseñado desde la primaria y durante el transcurso de ésta. Se enseñará principalmente los errores o deformaciones que sobreviven en los testimonios más sinceros o convencidos; se estudiará la forma en que el espíritu oculta los hechos que estorban su visión de las cosas: se mostrará cómo esta visión de las cosas depende menos de las informaciones que de la manera en que está estructurado el modo de pensar.**

**La vía exterior será la introducción al conocimiento de los media. Como los niños están inmersos muy pronto en la cultura mediática, televisión, juegos de vídeo, anuncios publicitarios, etc., el papel del maestro no es denunciar, sino conocer los modos de producción de esta cultura<sup>46</sup>”.**

---

<sup>45</sup> Ibíd. Pág. 68.

<sup>46</sup> Ibíd. Pág. 104

Más que enseñar filosofía es importante enseñar a filosofar. Desde una actitud filosófica con los niños, se pueden aprovechar preguntas que ellos se hacen atendiendo a conceptos como, la justicia, la verdad, la bondad, la belleza, el mundo, la identidad personal, la personalidad, el tiempo, la amistad, la libertad y la comunidad. Sin conceptos como estos, funcionando como ideas reguladoras, nos resultaría mucho más difícil dotar de sentido la experiencia. Como diría Lipman: "la filosofía trata las formas en que esos conceptos regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida. Es indispensable que las personas adquieran estos conceptos durante su infancia si quieren dotar de sentido a los aspectos sociales, estéticos y éticos de sus vidas. Una de las cosas maravillosas de la filosofía es que personas de cualquier edad pueden reflexionar sobre los temas filosóficos y discutirlos de manera provechosa. Para el caso de los niños esto se puede hacer, partiendo de la curiosidad natural de la infancia, de su deseo natural de globalidad, de su inclinación natural a seguir preguntando hasta que están satisfechos, independientemente de que su investigación permanezca o no permanezca dentro de los límites de su disciplina. Los niños poseen la motivación y el interés para insistir en que su comprensión sea unificada y completa. Lo que necesitan tanto los niños como los profesores es, por tanto, una orientación en el curriculum que les indique cómo establecer las conexiones que están buscando"<sup>47</sup>

Finalmente, aunque la filosofía se haya presentado de manera inalcanzable o "ladrilluda", no se puede olvidar que las habilidades de razonamiento que ella proporciona se encuentra bastante a gusto en la escuela. Como diría Lipman, en su libro "La Filosofía en el aula": ***"todas las asignaturas parecen más fáciles de aprender cuando su enseñanza está llena del espíritu abierto y crítico y el rigor característico de la filosofía"***.

---

<sup>47</sup> Lipman Matthew, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992. Pág. 81 y 83.

### 3. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS SOBRE EL TEMA

#### a. Richard Paul (sumario para el National Council for excellence in critical Thinking)<sup>48</sup>

- El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello, conceptualizando, aplicando, analizando, sintetizando, y/o evaluando información tomada de, o generada por, observación, experiencia, reflexión, razonamiento, o comunicación, como una guía para opinar y actuar.
- Está basado en valores intelectuales universales que trascienden la división del contenido de las materias: claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, evidencia razonable, buenas razones, profundidad, amplitud y justicia.
- Supone la examinación de las estructuras o elementos del pensamiento implícitos en todo razonamiento: propósitos, problemas, suposición, conceptos, conocimientos empíricos, razonamiento antecediendo a las conclusiones, implicaciones y consecuencias, objeciones de puntos de vista alternativos, y esquemas de referencia
- El pensamiento crítico es incorporado a modos de pensamiento, como son: el pensamiento científico, matemático, histórico, antropológico, económico, moral y filosófico.

---

<sup>48</sup> Silvia López Blanca y Recio Hilario, *Creatividad y pensamiento crítico*. Ed. Trillas, México, 1998. Pág. 84.

- El pensamiento crítico puede ser percibido con 2 componentes:
  - a) Un conjunto de habilidades para procesar y generar información y opiniones.
  - b) El hábito, basado en un compromiso intelectual, de usar esas habilidades para guiar la conducta.

De este modo, es contrastado con:

- a) La mera adquisición y retención de información (porque implica una forma particular en la cual la información es solicitada y tratada).
- b) La mera posesión de un grupo de habilidades (porque implica el continuo uso de ellas).
- c) El mero uso de esas habilidades (como un ejercicio) sin aprobación de sus resultados.

## **b. Lonergan**

Lonergan<sup>49</sup> en el desarrollo del pensamiento crítico plantea cuatro niveles siguiendo el esquema de las operaciones de la actividad Consciente Intencional: atender, entender, juzgar y valorar, resaltando que las tres primeras son necesarias para poder llegar a valorar acertadamente. En el **atender** no hay preguntas, sino una percepción inmediata de la realidad que permite obtener datos y en donde las operaciones sensoriales básicas son: ver, oír, oler, tocar y gustar (Ancona, 1991).

---

<sup>49</sup> Cfr. López Calva Martín, *Pensamiento crítico y creativo en el aula*. Ed. Trillas, México, 1998. Pág. 11 – 14.

En un segundo nivel de operación de la conciencia, en el **entender** se da un proceso de interrelación, análisis y comprensión de los datos obtenidos; las operaciones que aquí se ejecutan son: inquirir, imaginar, comprender, concebir y formular. La persona en este nivel se hace preguntas como: ¿qué? ¿cómo es? ¿para qué? ¿por qué?.

El tercer nivel, el **juzgar** se caracteriza porque la persona después de comprender algo se pregunta sobre la certeza y la veracidad de lo que conoce, deseando no quedarse en las apariencias de la realidad. El pensamiento crítico tiene que ver fundamentalmente con este nivel, cuyas operaciones son reunir pruebas, ponderar la evidencia y juzgar, que a su vez se alimenta de habilidades como: analizar, inferir, deducir, descubrir relaciones, definir, hacer distinciones, etc.

El nivel de **valorar** se trasciende el nivel exclusivamente racional, pues en la deliberación, valoración y decisión por lo que se considera más valioso, intervienen tanto la inteligencia, como la afectividad y la libertad. Las operaciones que se realizan durante este proceso son: deliberar, valorar y decidir. El resultado de este proceso son libres decisiones y se expresan de manera perceptible en actitudes.

El resultado de pensar críticamente es la afirmación de un juicio de verdad, después de haber reunido pruebas y ponderado las evidencias suficientes. Este nivel surge a partir de preguntas críticas como: ¿es verdad esto? ¿le entendí correctamente? ¿en realidad esto es así o es apariencia?. No puede juzgarse –criticar- si antes no se ha comprendido correctamente.

El pensamiento crítico es el desarrollo y la auto apropiación de las operaciones de nuestra actividad Consciente Intencional. Por lo tanto se puede afirmar que estas habilidades deben ejercitarse, más que por contenidos por aprendizaje. El pensamiento crítico se da de manera

diferente en el mundo de la filosofía, en el de la ciencia o en el del sentido común.

A continuación aparece un cuadro que sintetiza el método para pensar y decidir de Lonergan (marco normativo de nuestro pensar crítico y creativo):

<b>Nivel</b>	<b>Operaciones</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Resultados</b>
<b>1. Experiencia</b> (atiende)	Ver, oír, oler, gustar, tocar.		<b>Datos</b>
<b>2. Inteligencia</b> (entiende)	Inquirir, imaginar, comprender, concebir, formular.	¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Por qué? ¿Para qué?	Insight
<b>3. Razón</b> (juzga)	Reflexionar, reunir, probar, ponderar, evidenciar y juzgar.	<b>¿De verdad es así o es apariencia?</b>  ¿Le entendí correctamente?	<b>Juicios de verdad</b>
<b>4. Libertad</b> responsable (valora)	Deliberar, valorar, decidir.	¿Es bueno o es malo? ¿Me construye o me destruye?	<b>Juicios de valor, decisiones</b>

### c. Lipman<sup>50</sup>

Cuando se afirma que “*los resultados del pensamiento crítico son los juicios*”, tenemos que preguntarnos primero que entendemos por pensamiento crítico y luego, por juicios. Lipman, después de desbaratar las concepciones de pensamiento crítico presentadas por Sternberg y Ennis, comienza a plantear una nueva propuesta.

La primera concepción de Sternberg presenta el pensamiento crítico como “los procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente usa para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos”, a lo que muy acertadamente le crítica que los resultados son muy estrechos. La segunda concepción de Ennis, presenta el pensamiento crítico como el pensamiento reflexivo racional que está enfocado hacia la decisión sobre lo que creemos y hacemos”, resaltando que son vagas las características que aquí se presentan.

Para Lipman el pensamiento crítico es una especie de **habilidad cognitiva** en donde declaramos abiertamente los criterios que empleamos para pensar por nosotros mismos y de manera responsable. Un juicio es, una determinación del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. La relación entre estos dos se da en que este pensamiento crítico, está ligado al buen juicio, que es el producto de un acto ejecutado hábilmente, guiados o facilitados por instrumentos y procedimientos apropiados, en donde se aplica el conocimiento, la experiencia y que tiene como resultado el cultivo de la sabiduría.

---

<sup>50</sup> Cfr. Matthew Lipman, *El pensamiento crítico ¿qué puede ser?*. Traducido por: Diego Antonio Pineda, Revista Itinerario Educativo, 1997 (Junio – diciembre). Pág. 205 – 217.

Los profesionales hacen juicios acerca de su propia práctica, como de la materia específica de su práctica; un buen médico no hace únicamente buenos diagnósticos y les prescribe una terapia adecuada a sus pacientes, sino también hace buenos juicios acerca del campo de la medicina y su habilidad para practicarla. Como diría Aristóteles, hay juicios prácticos, productivos y teóricos. En cuanto hacemos bien tales juicios, podemos decir que nos comportamos sabiamente.

Como primera conclusión, ***el pensamiento crítico es hábil, es un pensamiento responsable que posibilita el buen juicio, porque se apoya sobre criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto.***

Existe una conexión lógica entre pensamiento crítico, juicio y criterios. Como ya se ha hablado de los dos primeros, quiero dejar claro que por criterio estamos entendiendo “una regla o principio utilizado en la construcción de juicios”. El juicio es una habilidad, el pensamiento crítico es hábil y las habilidades surgen a partir de criterios por medio de los cuales los desempeños supuestamente hábiles pueden ser evaluados.

***El pensamiento crítico se apoya en criterios:***

Esta es la primera característica fundamental y se refiere a los parámetros, es decir, a los marcos de referencia, los alcances y las limitaciones.

El pensamiento crítico es un pensamiento que emplea criterios y puede ser evaluado por el recurso a criterios, de esta manera las opiniones deben estar respaldadas por criterios o razones confiables, con las cuales podemos clasificar y valorar. “El uso adecuado de estos criterios respetables y confiables, es un modo de establecer la objetividad de nuestros juicios prescriptivos, descriptivos y valorativos”.



Los pensadores críticos se apoyan en criterios confiables como **la validez, la justificación basada en pruebas y la consistencia.**

La mejor manera de pensar con fundamentos sólidos es apoyarlo en criterios firmes, veamos una lista de lo que representan tipos específicos de criterios que dentro de un proceso de investigación funcionan dinámica y críticamente:

- Patrones
- Leyes, estatutos, reglas, reglamentos
- Preceptos, requisitos, especificaciones
- Convenciones, normas, regulaciones
- Principios, supuestos, presuposiciones, definiciones
- Ideales, metas, objetivos
- Pruebas, credenciales, descubrimientos experimentales
- Métodos, procedimientos, políticas

Para el caso de la formación de los estudiantes, se puede ayudarles a pasar de un pensamiento ordinario a un buen pensamiento, enseñándoles a desarrollar la habilidad para dar buenas razones para sus opiniones. Comprendiendo que “para que una razón sea buena, debe ser relevante para el asunto en cuestión y más fuerte (en el sentido de ser más fácilmente aceptada o asumida para el caso) que la opinión en cuestión”.

A continuación aparece un cuadro comparativo entre el pensamiento ordinario y el buen pensamiento que permite identificar las diferencias a partir del grado de responsabilidad en los criterios, veamos:

PENSAMIENTO ORDINARIO	PENSAMIENTO CRÍTICO/ RAZONAMIENTO
Conjetura .....	Juzga
Prefiere .....	Evalúa
Agrupar .....	Clasifica
Cree .....	Toma posición
Infiere .....	Infiere lógicamente
Asocia conceptos .....	Comprende principios
Establece relaciones .....	Establece relaciones con otras relaciones
Supone.....	Elabora hipótesis
Da opiniones sin razones.....	Ofrece razones para las opiniones
Hace juicios sin criterios.....	Hace juicios con criterio

Al hablar de criterios nos acercamos a otros conceptos, los **meta criterios** y los **mega criterios**. Los meta criterios corresponden a criterios que permiten seleccionar criterios, Ejemplo: la confiabilidad, la fuerza, la relevancia, la coherencia y la consistencia. Los mega criterios tienen un alto nivel de generalidad, de acuerdo al campo que se necesite; en el caso de la epistemología es **la verdad y la falsedad**, en la ética lo **correcto e incorrecto, lo justo y lo injusto, lo bueno** y para la estética **lo bello y lo no bello**.

Patrones y Criterios son términos que a menudo se usan intercambiadamente en el lenguaje ordinario. Los criterios nos permiten hacer comparaciones. Encontramos criterios formales establecidos por consentimiento general o por una autoridad (cantidad de peso y medida); estos criterios tienen que estar referidos a patrones. Los patrones, representan una amplia subclase de los criterios. Dicha subclase puede ser amplia porque el concepto de patrón puede ser entendido de modos diferentes. “La relación existente entre criterios y patrones diciendo que los criterios especifican requisitos generales, mientras los patrones representan el

grado en el cual esos requisitos necesitan ser satisfechos en casos particulares. Los criterios – y entre ellos, particularmente los patrones – están entre los más valiosos instrumentos del poder racional”.

***El pensamiento crítico es autocorrectivo:***

Esta segunda característica, plantea que el pensamiento es capaz de ir descubriendo sus propias deficiencias y corrigiendo sus procesos. Lo autocorrectivo se ubica dentro de la indagación, cuyo rasgo específico apunta a descubrir las propias debilidades y rectificar lo que está errado en sus propios procedimientos.

Al reflexionar sobre nuestro propio pensamiento, podemos llegar a hacerlo de manera acrítica, es por eso que es importante no perder de vista los criterios de la verdad y la validez. Pero al ir más allá de ser conscientes del propio pensamiento, es necesario comenzar a atender y a corregirse los unos a los otros los métodos y procedimientos.

***El pensamiento crítico es sensible al contexto:***

El pensamiento es sensible a los intercontextos, pero también a los contextos holísticos o contextos específicos. Con esta tercera característica del pensamiento, se plantea que con el pensamiento se sabe discernir cómo y en qué momento expresar sus juicios para que sean realmente útiles en el contexto en el que afirman.

*El pensamiento que es sensible al contexto debe tener en cuenta<sup>51</sup>:*

1. ***Las circunstancias y condiciones excepcionales o irregulares:*** por ejemplo, una línea de investigación ordinariamente

---

<sup>51</sup> *Ibíd.* Pág. 213 – 214.

considera **ad hominem**, y por tanto falaz, podría resultar permisible en un experimento.

2. **Las limitaciones especiales, las contingencias o las restricciones:** por ejemplo, el rechazo de un teorema de Euclides, como el de que las líneas paralelas nunca se encuentran, en las geometrías no euclidianas.

3. **Las configuraciones de conjunto:** como en el caso de un comentario tomado fuera de contexto, que puede parecer un error flagrante, pero que a la luz del discurso tomado como un todo resulta válido y apropiado; o viceversa.

4. **La posibilidad que la evidencia sea atípica:** por ejemplo, en el caso de una generalización extrema acerca de las preferencias de los electores a nivel nacional, basada en una pequeña muestra regional de individuos homogéneos desde el punto de vista étnico y ocupacional

5. **La posibilidad de que algunos significados no se traduzcan de un contexto o dominio a otro:** hay términos y expresiones para las cuales no hay equivalentes precisos en otras lenguas y cuyos significados son, por consiguiente, completamente determinados por el contexto.

A continuación aparece un ejemplo con respecto al **pensamiento con criterios y sensible al contexto:**

Supongamos que el criterio en cuestión es la **imparcialidad** (Fairness) (que es, a la vez, una manera de construir criterio

aún más amplio de la justicia). Una de las formas que la imparcialidad asume es la de **esperar el turno**. El cuadro 3 es un ejercicio tomado de **Asonbrándose ante el mundo**<sup>52</sup>, el manual de instrucciones que acompaña a **Kio y Gus**<sup>53</sup>, una novela del programa de filosofía para niños, para muchachos de 9 a 10 años de edad.

En conclusión, cuando mejor se manifiesten estas tres cualidades en el pensar de los alumnos, mayor será el logro en los objetivos del proceso.

El paso que se va dando durante el proceso, revela el cambio gradual en el enfoque de la educación: **el paso del aprendizaje al pensamiento**. Con este cambio se busca que los alumnos piensen por sí mismos y no sólo aprendan lo que otros han pensado.

Cuando un alumno es capaz de reconocer el error y autocorregirlo, muestra sensibilidad al contexto en el que se afirman sus juicios y clarifica los parámetros en los que se enmarcan sus afirmaciones; puede decirse que está en el proceso continuo de autoapropiación que facilita pensar críticamente.

Enseñar a pensar críticamente, es más que pensar, porque implica ejercitar el buen juicio. “Es el buen juicio lo que caracteriza la interpretación fiel del texto escrito, la composición bien balanceada y coherente, la comprensión

---

<sup>52</sup> Mathew Lipman and Margaret Sharp: *Wondering at the world* (Lanham Maryland, University Press of America and IPAC, co – publishers. 1986), pág. 226 – 229. Existe versión española de este manual y de la novela correspondiente en Ediciones de la Torre, de Madrid.

<sup>53</sup> Mathew Lipman: *Kio and Gus* (Upper Montclair, N.J. IPAC, 1982).

lúdica de lo que uno escucha y el argumento persuasivo<sup>54</sup>”. Gracias a este buen juicio se puede examinar y comprender lo que una afirmación o un pasaje de un texto expresa, supone, implica y sugiere. Este buen juicio para funcionar necesita apoyarse en destrezas de razonamiento que puedan asegurar competencia tanto en la inferencia como en la indagación eficaz, en la formación de conceptos y en las habilidades de traducción.

Los alumnos que no están enseñados a usar criterios de un modo a la vez sensible al contexto y autocorrectivo, no están enseñados a pensar críticamente, si la enseñanza del pensamiento crítico puede mejorar la educación, ello será porque incrementa la cantidad y calidad de significados que los estudiantes deducen de lo que leen y perciben y de lo que expresan en lo que perciben y dicen.

El pensamiento crítico, “es un pensamiento lleno de destrezas (Skilful), y las destrezas son desempeños eficientes que satisfacen criterios relevantes. Cuando pensamos críticamente se nos exige orquestar una variedad de destrezas cognitivas, agrupada en familias tales como las de razonamiento, las de formación de conceptos, las de indagación y las de traducción. Sin estas destrezas seríamos incapaces de extraer significados del texto escrito o de la conversación, ni podríamos conferir significados a una conversación o a aquello que escribimos”<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Cfr. Matthew Lipman, *El pensamiento crítico ¿qué puede ser?*. Traducido por: Diego Antonio Pineda, Revista Itinerario Educativo, 1997 (Junio – diciembre). Pág. 215..

<sup>55</sup> Cfr. Matthew Lipman, *El pensamiento crítico ¿qué puede ser?*. Traducido por: Diego Antonio Pineda, Revista Itinerario Educativo, 1997 (Junio – diciembre). Pág. 215.

Cabe resaltar que no podemos contentarnos con seleccionar y pulir pocas destrezas, pues eso no resolvería el problema. Es necesario volver sobre las bases de la comunicación y la indagación: leer, escuchar, hablar, escribir y razonar, junto con todas las destrezas que estas implican.

Este proceso es inagotable, pero en él se van manifestando claramente avances en la profundidad y certeza del camino en busca de conocer y afirmar la verdad.

#### 4. HABILIDADES PROPIAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Retomemos a Lonergan con su planteamiento de cuatro niveles en el desarrollo del pensamiento crítico; niveles que solo se dan con el desarrollo y la apropiación del anterior. En relación con el tercer nivel (reunir pruebas, ponderar la evidencia, juzgar), el pensamiento crítico está ligado a habilidades propias de esta búsqueda de la verdad, tales como **analizar, inferir, deducir, descubrir relaciones, definir, hacer distinciones**, etc.

Lipman plantea que el pensar críticamente aumenta la capacidad de resolver problemas; este autor señala que **todas las habilidades están sujetas o dirigidas al juicio**, y que éstos **se basan en criterios**, así es como los criterios son fundamentales en todo pensamiento crítico. El pensamiento crítico tiene que ser un pensamiento basado en criterios.

Este autor identifica en su programa **el pensar críticamente con el pensar por sí mismo**, de manera que el formar personas críticas significaría concretamente, en este contexto, formar personas que sepan **pensar por sí mismas, dando razones e identificando los criterios que orientan o fundamentan estas razones**. Este proceso genera personas capaces de autodeterminarse, más dueñas de sí mismas.



A continuación aparecen algunas habilidades propias del pensamiento crítico citadas por Portilla y Rugarcía<sup>56</sup>:

- ✓ Analizar el valor de afirmaciones.
- ✓ Clasificar y categorizar.
- ✓ Construir hipótesis.
- ✓ Definir términos.
- ✓ Desarrollar conceptos.
- ✓ Descubrir alternativas.
- ✓ Deducir inferencias de silogismos hipotéticos.
- ✓ Encontrar suposiciones subyacentes.
- ✓ Formular explicaciones casuales.
- ✓ Formular preguntas críticas.
- ✓ Generalizar.
- ✓ Dar razones.
- ✓ Ver las conexiones partes – todo y todo – partes.
- ✓ Hacer conexiones y distinciones.
- ✓ Anticipar consecuencias.
- ✓ Trabajar con analogías.
- ✓ Trabajar con consistencia y contradicciones.
- ✓ Buscar falacias.
- ✓ Reconocer aspectos contextuales de verdad y falsedad.
- ✓ Reconocer independencia de medios y fines.
- ✓ Hacer seriaciones.
- ✓ Tomar todas las consideraciones en cuenta.

---

<sup>56</sup> Constatino Portilla y Armando Rugarcía, “*El pensamiento crítico y creativo y la educación superior*”, en *Magistralis*, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, núm. 4, Puebla, enero – junio de 1993.

## 5. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN MORAL NO PUEDE SEPARARSE DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA?

Para enmarcar la respuesta a este interrogante es necesario abordar algunos elementos básicos, con los que posteriormente se entenderán las razones por las cuales la educación moral no se puede separar de la educación filosófica.

Un primer elemento, es partir del principio que **los niños son seres racionales**, porque fácilmente podemos caer en dos errores: pensar que como son niños, no saben lo que hacen, cosa que es falsa o exigirles que razonen al nivel de un adulto, y cuando se equivocan reprimirlos de manera inadecuada, olvidando que para razonar se necesita haber pasado por la experiencia. Lipman en su libro “La filosofía en el aula” afirma: “no podemos caer en el error de considerar a los niños incapaces de una conducta moral, guiados por principios, incapaces de tener razones para lo que hacen, incapaces de utilizar modelos de inferencia lógica, incapaces de un diálogo racional acerca de su conducta, porque entonces los estaríamos tratando como animales inferiores, o peor, como cosas. La presunción de que el niño es incapaz de una conducta racional, anula la posibilidad de

tratarlo como un ser moral, y por tanto, destruye la posibilidad de que este tratamiento sea moral o educativo”<sup>57</sup>

Otro elemento que se conecta con este punto de partida es **la actitud y el ambiente que pueda favorecer el maestro** que desea formar la actitud filosófica y la actitud moral en los niños y las niñas. No cabe duda de que una educación moral, necesariamente debe familiarizar a los niños con lo que la sociedad espera de ellos y brindarle herramientas para que puedan valorar críticamente la sociedad. **La crítica puede convertirse en el impulsor de la discusión filosófica.** Aclarando que un objetivo inicial es formar personas críticas, pero este debe estar unido al desarrollo de seres humanos capaces de evaluar al mundo y a sí mismos objetivamente, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa, pues una persona crítica, debe estar dispuesta a proponer nuevas y mejores alternativas.

Un tercer elemento, es considerar que para una formación sólida es necesario que **el razonamiento vaya de la mano con una inteligencia moral.** Pues no se trata solo de que los niños y las niñas analicen lógicamente situaciones, sin tener en cuenta una actitud responsable y comprometida con ella. “El niño debe capacitarse para manejar situaciones en las que se cuentan con pautas claras y que sin embargo exigen una

---

<sup>57</sup> Lipman Matthew, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre. Madrid, 1992. Pág. 262.

elección y la aceptación de la responsabilidad por dicha elección. Por esto a la hora de formar moralmente debe haber un elemento de razonamiento, un elemento de construcción del carácter y un elemento de liberación emocional y sensibilización”<sup>58</sup>.

Con lo anterior, va quedando claro que la escuela debe ayudar a agudizar las habilidades de los niños y las niñas, de lo contrario, los condenaría a la incompetencia para resolver las situaciones de su vida que requieren un análisis racional. “Si no desarrollamos estas habilidades cognitivas de los niños y las niñas será una paradoja que luego intentemos atribuirles responsabilidad moral por su conducta”<sup>59</sup>.

En el desarrollo moral hay que tener cuidado de que todo se vuelva relativo (“depende de”). Por eso desde la formación escolar, se debe insistir en “la lógica y la investigación para contrarrestar este subjetivismo dando herramientas a los niños que puedan utilizar para analizar las situaciones en las que se encuentran involucrados, de manera que puedan conclusiones fiables y sensatas. Los niños que tienen la oportunidad de comentar sus sentimientos con otros niños con otros niños, pueden analizarlos y entenderlos de manera más objetiva. Conforme van desarrollando hábitos de

---

<sup>58</sup> Ibíd. Pág. 269 – 270.

<sup>59</sup> Ibíd. Pág 273.

pensamiento cuidado y crítico, tienden a buscar evidencias fácticas más sistemáticamente y empiezan a considerar modos alternativos de acción, en lugar de basar sus juicios en primeras impresiones, sentimientos subjetivos o conocimiento de oídas”<sup>60</sup>.

Después de haber planteado estos tres elementos, podemos dar algunas razones que apoyan la necesidad que la formación moral este unida a la formación filosófica, veamos:

En primer lugar, la filosofía proporciona habilidades de pensamiento, de manera que los aspectos lógicos de una situación pueden ser manejados por el niño que ha aprendido a desentrañarlos y a percibir la necesidad de objetividad, coherencia y globalidad en su propia perspectiva de dichas situaciones.

En segundo lugar, la filosofía te va capacitando para buscar insistentemente alternativas, tanto teóricas como prácticas, conduciendo a los niño o a las niñas a una actitud más abierta y reflexiva hacia las posibilidades de una situación determinada.

---

<sup>60</sup> Ibíd. Pág 274.

En tercer lugar, la filosofía consiste en el reconocimiento de la complejidad y multi – dimensionalidad de la existencia humana, y sistemáticamente intenta señalar esta multiplicidad de dimensiones a los niños/as para que puedan empezar a desarrollar el sentido de la proporción con respecto a su propia existencia. La filosofía enfatiza el hecho de que una situación problemática pocas veces es sólo moral, sino que tiene aspectos metafísicos, estéticos, epistemológicos, etc. Por lo tanto en la medida que el niño se ejercite más en considerar y plantear las situaciones de manera vital e integral, atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona, llegará a ser más sensible ante la complejidad de dichas situaciones y la necesidad de tener en cuenta tantas dimensiones como sea posible.

En cuarto lugar, el hacer filosofía para niños debe no solamente comprender el razonamiento del comportamiento moral, sino también el diseño de oportunidades para practicar la moralidad. Se trata de permitirle al niño además de plantearse que sienten los otros, cómo reparar y cómo acompañar, fomentando conductas morales en dimensiones como: consolar, cuidar, aconsejar, compartir, enseñar y otras.

En quinto lugar, recordemos que el programa de desarrollo moral, como lo dije en el párrafo anterior, debería desarrollar en el niño/a el reconocimiento de los sentimientos de los demás. La filosofía nunca puede estar separa del

diálogo, porque esencialmente implica el cuestionamiento y éste es un aspecto del diálogo. La actitud filosófica permite poner sobre la mesa muchos puntos de vista, pero es importante con los niños, lograr introducir los criterios de una discusión filosófica: imparcialidad, globalidad y coherencia, favoreciendo que la discusión se desarrolle de manera significativa para los niños y niñas. La discusión filosófica lleva a los estudiantes a ser conscientes unos de otros, como individuos sensibles y pensantes, ya que les permite tomar en consideración sus diferentes puntos de vista y creencias, así como someter éstos a los criterios filosóficos. Es importante que en vez de entrar en conflicto los pensamientos y los sentimientos, éstos puedan ser llevados a reforzarse mutuamente.

## 6. ¿CÓMO DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

Antes de abordar esta pregunta es importante aclarar que el desarrollo del pensamiento crítico no es un conjunto de técnicas para ejercitar capacidades sueltas o aisladas, al contrario, es una propuesta sistémica y dinámica que se potencia a través de habilidades. Unido a esto, es fundamental mantener el criterio de unidad entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, pues la finalidad de este proceso de desarrollo de nuestra conciencia es la **autoapropiación** del sujeto para hacerse progresivamente más humano.

### a. Una mirada...

Al respondernos a la pregunta *¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico?*, podemos retomar aportes como los de De Bono (1991) quien señala múltiples técnicas para desarrollar el pensamiento crítico, veamos tres ejemplos<sup>61</sup>:

- **EI PNI** (positivo, negativo, interesante), ejercicio que busca que no tengamos ninguna duda y que nuestra postura sea a favor o en contra. Se usa para analizar los elementos y generar alternativas; es semejante a la técnica APE (alternativas, posibilidades y elecciones).
- **EI ADI** (Acuerdo Desarrollo Irrelevante) sirve para ejercitar la capacidad de análisis, de síntesis, de conclusión y de clarificación de conceptos. Se usa en la solución de problemas. Un diálogo en el que se descubran acuerdos y desacuerdos y se discrimine aquello que se vea como irrelevante, ayuda a aproximarse a juicios más certeros.

---

<sup>61</sup> López Calva Martín, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Ed. Trillas, México, 1998. Pág. 57.



- **EI TEC** (Tiro y tareas; explorar y expandir; contraer y concluir). Es una actividad concreta para resolver problemas definiendo la tarea claramente, explorando y expandiendo sus posibilidades de solución, así como contrayendo (síntesis) y concluyendo posibles respuestas.

Con lo anterior es importante aclarar que el desarrollo del pensamiento un nivel de las operaciones cumplidas con autenticidad, porque caerse en la falsa concepción que pensamiento crítico son técnicas o instrumentos para hacer a las personas más críticas.

De Bono plantea que la fuente fundamental para la tendencia o dinamismo de la criticidad es el deseo de saber, de conocer la realidad con verdad, deseo que se traduce, como primer paso, en el **acto de preguntar**. Si partimos de ahí, buscando que los estudiantes aprendan a preguntar, favoreciéndoles temáticas o problemas significativos, abiertos y no como una verdad apagada.

Desarrollar la necesidad de saber implica desarrollar la capacidad de atender (recoger los datos necesarios, relevantes y suficientes), la capacidad de entender (organizar y procesar los datos, llegar a comprenderlos y conceptualizarlos) y, por último, de juzgar (hacer preguntas críticas, reunir pruebas, ponderarlas, llegar a juicios de verdad).

Desarrollar el pensamiento crítico implica crear ambientes de diálogo atento, inteligente y crítico. Un dialogo atento, en el que haya actitudes de escucha y respeto; Un dialogo inteligente, en el que se llega a la comprensión de aquello sobre lo que se habla; Un dialogo crítico, que llegue a juicios concluyentes en la discusión.

De Bono afirma que el diálogo crítico lleva a preguntas éticas, dentro del marco de nuestra Actividad Consciente Intencional, lo que nos permite tomar posturas y decisiones al respecto; por lo tanto, el pensamiento crítico permite crecer en la libertad y la responsabilidad. El pensamiento crítico está concebido bajo una mirada integral del hombre.

De esta manera, “el desarrollo del pensamiento crítico debe entenderse como un proceso que lleve a la autoapropiación y a la progresiva humanización del sujeto en particular de su tiempo, y de la humanidad como sujeto de la historia en todo momento<sup>62</sup>”.

De Bono plantea un método para desarrollar el pensamiento crítico, se conoce con el nombre de **El pensamiento lateral y el programa CORT**<sup>63</sup>:

De Bono distingue las siguientes diferencias entre pensamiento lateral y vertical: el pensamiento lateral produce las ideas y el vertical las desarrolla.

La idea de pensamiento lateral es la más conocida en De Bono y de su desarrollo se ocupa el programa CORT (Cognitive Research Team) cuyo programa de enseñanza está compuesto por seis unidades, cada una de las cuales tiene 63 lecciones con una duración aproximada de 35 minutos. El plan del curso consiste en una lección por semana, por lo que la duración total del curso es aproximadamente de seis años.

---

<sup>62</sup> López Calva Martín, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Ed. Trillas, México, 1998. Pág. 58.

<sup>63</sup> *Ibíd.* Pág. 67 - 68.

El programa se ha usado con personas cuyas edades oscilan entre los 8 y los 22 años.

Las unidades se componen así:

2. Amplitud
3. Organización
4. Interacción
5. Creatividad
6. Información y conocimiento
7. Acción

Cada unidad tiene una finalidad bien definida y distinta de las demás y no es necesario respetar el orden para impartirlas. El programa se basa en lo que De Bono llama las operaciones, que son preguntas que el individuo puede plantearse a sí mismo. Cada unidad va planteando técnicas para desarrollar las habilidades a que se refiere.

En general, De Bono señala que las lecciones deben impartirse independientemente de las materias del plan de estudios.

### **Otra mirada...**

De la misma manera Blanca Silvia López e Hilario recio, en su libro “Creatividad y pensamiento crítico”, apoyados en investigadores como Brightman y Meyers, proponen que los estudiantes deben aprender habilidades generales de resolución de problemas y desarrollar un conocimiento útil base. Afirman también, que es imposible pensar que se

puede llegar al conocimiento sin el pensamiento, pues es éste el que permite descubrir, analizar, evaluar y adquirir nuevos conocimientos. A continuación presento la propuesta de estos autores, pues ella enriquecerá el enfoque de los talleres que se propondrán al final de la monografía:

a) ***Resolución de problemas***

¿Qué habilidades de resolución de problemas constituyen el pensamiento crítico? La guía de Watson – Glaser de pensamiento crítico define cinco habilidades:

- Hacer inferencias
- Reconocer supuestos
- Sacar conclusiones
- Interpretar datos y
- Evaluar argumentos

Desarrollar estas cinco habilidades promueve, en la persona, una actitud positiva de poder hacer.

b) ***Comprensión del conocimiento***

Además, Brightman (1995) sugiere cuatro estrategias para que los estudiantes en educación puedan desarrollar un conocimiento útil, es decir aplicable a su contexto. Se recomienda que los docentes enseñen a los estudiantes cómo:

- Aprender significativamente: ellos deben obtener fluidez en la materia: significativamente es explicar con precisión conceptos complejos en sus propia palabra o símbolos.
- Economizar y generalizar el conocimiento: integrando estructuras cognitivas para economizar el conocimiento. Sin embargo, enseñar a los estudiantes a memorizar la estructura mental del propio maestro no funciona. Se recomienda enseñar a los estudiantes sus propios marcos, para esto se les puede enseñar a construir mapas conceptuales y tablas comparativas.
- Generalizar conocimiento: los estudiantes que van cerrando el ciclo escolar, siguen aprendiendo. Es importante enseñarles a ir más allá de lo concreto, lo tangible y lo visual Deben poder pensar en lo abstracto.
- Encontrar la fundamentación de los principios que ellos han aprendido: ayudar a los estudiantes a descubrir los fundamentos estructurales de los principios, no memorizándolos, les ayudará a generalizar su conocimiento.

**c) *Lectura interactiva***

La lectura interactiva o lectura en formato de discusión sigue una secuencia simple:

El instructor comienza con una lectura de 15 o 20 minutos y pide a los estudiantes formar grupos de aprendizaje cooperativo y realizar una actividad en clase basada en la lectura.

Después el instructor expresa otra lectura y se repite el ejercicio de aprendizaje/lecturas intercalándolo durante el semestre. El profesor puede usar también los grupos de aprendizaje cooperativo fuera del salón de clase.

En el uso de los grupos cooperativos los maestros se encuentran frecuentemente con razones para descartarlos como herramientas valiosas en el aprendizaje. Los profesores usualmente prefieren no hacer uso de los grupos de aprendizaje por el temor a no cubrir el programa, a la inconformidad de los estudiantes, y a las lecturas reducidas. Con frecuencia, el reducir la cobertura de temas, al inicio hace sentir al maestro culpable. Sin embargo, la satisfacción de ver el mejoramiento del pensamiento crítico en los estudiantes, debe pesar más que su sentimiento de culpa, además, a un mediano plazo hará que se empiecen a observar los resultados positivos ya que ellos, después de automatizada la habilidad, se volverán más rápidos y eficaces en las tareas a realizar.

Otro aspecto a considerar aquí es que el docente también puede creer que los estudiantes que han sido pasivos y competitivos, no les gustará el ambiente cooperativo, por lo que prefiere no reducir las lecturas que ya conoce y sabe son efectivas.

Algunas estrategias para disminuir estos temores y hacer uso de los grupos de aprendizaje cooperativo son:

- Balancear contenido y proceso: Escoger qué enseñar es difícil, se recomienda que la eliminación de temas se lleve a cabo de una manera colegiada, consultando con los maestros cuyos cursos pueden ser afectados. Construir una gráfica sobre los resultados de la retroalimentación, la cual indicará rápidamente que considerar en la eliminación. La meta debería ser al menos un 20% de reducción en el contenido del tema.
- Balancear lectura y proceso: Leer menos y tener más a los estudiantes interactuando. El estudio de Smith (mencionado por Brightman) indica que el incremento en la participación de los estudiantes y la interacción están correlacionados positivamente con el desarrollo del pensamiento crítico. Las más brillantes lecturas **no podrán fomentar el pensamiento crítico si no hay tiempo para que los estudiantes expliquen sus ideas, planteen resultados, cuestionen premisas, y reflexionen sobre lo que han hecho**. Lo que se recomienda es que apliquen el aprendizaje cooperativo de una manera limitada, tal vez un episodio por semana, y se arregle el programa de manera que al menos el 20% del tiempo de clase para actividades interactivas.

**d) Características del grupo cooperativo efectivo**

El aprendizaje cooperativo potencia el pensamiento crítico. Este aprendizaje cooperativo llegará a ser competitivo si se tienen en cuenta las siguientes características:

- Hay una interdependencia positiva entre los miembros.
- Hay una responsabilidad personal y una responsabilidad individual por todos los miembros del grupo.
- Los miembros reflexionan y critican sobre los procesos de grupos.
- Los grupos aprenden a manejar conflictos afectivamente.

- Los grupos usan reglas operativas o normas para lograr una interacción cara a cara efectiva.

**e) *Actividades para lograr el aprendizaje y el pensamiento crítico desde la perspectiva de los grupos de aprendizaje cooperativo:***

- Revisar la tarea de los otros.
- Elaborar prototipos de preguntas de examen.
- Formar parejas de lectura para comprender un texto.
- Responder las preguntas desarrolladas por el maestro en clase.
- En común, revisar las notas de clase de los compañeros y agregar comentarios.
- En conjunto elaborar notas después de escuchar una lectura
- Formular ensayos individuales, integrando preguntas, desarrollando un modelo de respuestas y después de contestar las preguntas de cada uno de los otros ensayos.
- Construir, comparar y contrastar tablas o mapas conceptuales.
- Enseñar conceptos a los otros.
- Tratar de descubrir los principios generales en los cuales se basa la enseñanza por descubrimiento.

**f) *Actividades y tareas***

La habilidad de pensar críticamente sólo se desarrolla a través del ejercicio constante. Meyers (1986) sugiere 5 tipos de tareas que se pueden adaptar a diversos contenidos:

- Síntesis breves
- Analizar artículos cortos



- Ejercicios de resolución de problemas usando los medios de comunicación populares
- Proyectos externos
- Simulaciones

## **El programa de filosofía para niños**

Fue desarrollado por Matthew Lipman, a partir de 1969, y extendido actualmente en casi todo el mundo. Surgió de la convicción de que los planes de estudios tradicionales carecían de algo fundamentalmente importante:

“Las posibilidades intelectuales de los niños norteamericanos en edad escolar siguen en gran parte sin reconocerse y explorarse. Les enseñamos a pensar sobre varios temas: inglés, sociales, historia, etc. Pero no les enseñamos a pensar sobre el pensamiento, pese a que son capaces de hacerlo y están interesados en hacerlo. No estimulamos suficientemente a los niños a pensar por sí solos, a formar juicios independientes, a estar orgullosos de su propia comprensión, a estar orgullosos de tener un punto de vista propio, a estar satisfechos de sus habilidades de razonamiento”<sup>64</sup>.

*El supuesto básico del Programa de filosofía para niños es que los niños son filósofos por naturaleza y que cuando las terminologías filosóficas son en una terminología que los niños comprenden, en lugar de usar el “lenguaje ladrillado del filósofo profesional”, los niños las encuentran intrínsecamente*

---

<sup>64</sup> Nickerson, Perkins y Smith, *Enseñar a pensar, Aspectos de la aptitud intelectual*. Ed. Piados. Pág. 319.

*interesantes. Aunque los niños en las preguntas que se hacen y las explicaciones que se dan, ya hablan de estas cosas.*

*Lipman (1979) menciona muchos ejemplos de lo que denomina <capricho filosófico> en la literatura infantil. Con ello se refiere a un estilo de escritura en la cual las preguntas, parecidas a las que se plantean los filósofos, aparecen en el contexto de historias que son significativas para los jóvenes lectores. “A partir de un examen del capricho filosófico en la literatura infantil, Lipman saca las conclusiones de que <el impulso para filosofar surge de un modo natural por lo menos en algunos miembros de la raza humana. Tener pensamientos filosóficos es para ellos tan natural como hacer música o jugar, y constituye igualmente una parte del ser humano>”<sup>65</sup>.*

*Los materiales del Programa de Filosofía para Niños son básicamente novelas que narran la vida de un grupo de niños en la escuela, pero con diálogos que poseen contenidos filosóficos sobre diversos aspectos. Cada novela está acompañada de ejercicios para apoyar la reflexión.*

*La metodología consiste en la creación de “comunidades de indagación o de cuestionamiento”, grupos de niños y de maestros que mediante el diálogo, el cuestionamiento, el respeto a las opiniones de los demás, la fundamentación de las ideas, la búsqueda de evidencias, etc., van reflexionando y creciendo comunitariamente en su comprensión de conceptos, generación de juicios y cambio de actitudes.*

---

<sup>65</sup> *Ibíd.* Pág. 320.

*BYNUM<sup>66</sup> (1976) describe el Programa de Filosofía para Niños como un programa que se centra en el <fenómeno y el desarrollo de las habilidades de razonamiento filosófico y la aplicación de estas habilidades en cuestiones de trascendencia personal para el alumno>, con el que se busca que los alumnos puedan pensar por sí mismos.*

*EVANS<sup>67</sup> (1976) identifica tres aspectos en las secciones de clase del Programa de Filosofía para Niños que según él tienen una importancia filosófica. Los tres aspectos son: 1) los cometidos filosóficos de imparcialidad y objetividad, de relevancia, de coherencia, de comprensión, de indiscriminación con respecto a la fuente de información y de búsqueda de razones defendibles como base para la toma de decisiones y la conducta; 2) Las habilidades filosóficas (las habilidades necesarias para una investigación racional y un análisis crítico); 3) La confrontación de las cuestiones filosóficas genuinas(a pesar de efectuarse de una manera “rudimentaria”).*

*El programa de Filosofía para niños da bastante importancia a las discusiones en clase, un énfasis que parte del supuesto de que las habilidades para discutir constituyen la base de las habilidades de pensar; El diálogo y la discusión son los que obligan a la reflexión y al razonamiento, por eso, si una persona permanece callada y reflexiva es muy difícil que desarrolle un pensamiento hábil y crítico.*

*Lipman considera que para que este Programa sea eficaz es necesario que tenga algunos contenidos. Los contenidos son pretextos y están fijados con una intencionalidad.*

---

<sup>66</sup> Cfr. *Ibíd.* Pág. 321.

<sup>67</sup> Cfr. *Ibíd.* Pág. 321

*El papel del profesor es el del “cuestionador talentoso” que guía, pero no domina, las discusiones en las cuales se estimula a los niños a compartir ideas y explorar en grupo. El profesor es responsable de crear un ambiente de clase que facilite la interacción entre alumnos, que los ayude a efectuar descubrimientos sobre sus propias mentes y procesos de pensamiento.*

## 7. En síntesis...

*Enseñar a pensar para tomar decisiones y hacernos responsables de ellas, supone la capacidad de elegir acertadamente, la capacidad de valorar, sopesar pruebas y discurrir argumentos.*

*En los seres humanos hay una tendencia innata a conocer la verdad, la cual esta acompañada de una potencialidad que es la criticidad, gracias a estas podemos llegar a descubrir, analizar y hacernos cargo de nuestro propio pensar.*

*El pensamiento sobre el propio pensamiento involucra la habilidad para identificar los elementos básicos del pensamiento (propósito, información, suposición, interpretación, conceptos, implicaciones, puntos de vista) y valora estos elementos usando criterios intelectuales universales como: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica.*

*Ya no es solo enseñar a pensar con habilidad, sino enseñar a pensar bien: formar personas capaces, de pensar por sí mismas, reflexivas, razonables, capaces de actuar solidaria y responsablemente, pues solo posibilitará sociedades verdaderamente libres y solidarias. Según lo importante es que las habilidades estén sujetas o dirigidas al juicio y que estos se basen en criterios. El pensamiento crítico debe ser un pensamiento basado en criterios.*

*Al desarrollar las habilidades de pensamiento se puede ayudar a los niños y niñas a plantear y resolver problemas, buscar heurísticos, desarrollar la*

*creatividad, hacer conciencia de qué piensan, cómo piensan y lo más importante para tomar decisiones. Por tanto trabajar por mejorar las habilidades de pensamiento crítico, mejora el juicio, y el juicio es el que vincula el pensamiento y la razón.*

*Para el desarrollo del pensamiento crítico se requiere tres herramientas claves: la curiosidad que potencia la actitud interrogativa, el ejercicio de la duda (“levadura de la actitud crítica”) que potencia la inclinación natural de preguntar y el desarrollo del espíritu problematizador.*

*La misión de la filosofía es contribuir a la conciencia de la condición humana y al aprendizaje de la vida, pues no solo gira entorno a conocimientos, sino sobre los grandes planteamientos o interrogantes de la existencia humana, pues desde muy temprana edad las personas nos hacemos preguntas sobre la justicia, la verdad, la bondad, la belleza, el mundo, la identidad personal, la personalidad, el tiempo, la amistad, la libertad y la comunidad, porque con ellos crecemos dándole sentido a lo político, lo estético, lo social y lo ético.*

*El pensamiento crítico, según Lipman, tiene 3 características fundamentales:*

- 1) Autocorrectivo, es decir, capaz de ir descubriendo sus propias deficiencias y corrigiendo sus procesos.*
- 2) Es sensible al contexto; por tanto, sabe discernir cómo y en qué momento expresar sus juicios para que sean realmente útiles en el contexto en el que afirman.*
- 3) Se refiere a un parámetro (criterios), es decir, es claro en cuanto a los marcos de referencia, los alcances y limitaciones del juicio afirmado.*

*El pensamiento crítico según Lonergan, en esa búsqueda de la verdad responde a las exigencias fundamentales de la “estructura dinámica del conocimiento humano”, planteando 4 niveles: atender, entender, juzgar y*

*valorar. Sin embargo, para llegar al cuarto nivel y tomar decisiones libres es necesario pasar por los tres anteriores. Se ve, entonces que según Lonergan, el pensar críticamente y el descubrimiento de los valores que llevan a la acción concreta están íntimamente ligados y son inseparables en los procesos de la actividad consciente intencional humana. La vivencia de valores debe estar siempre sometida al tamiz del pensamiento crítico, así como el ejercicio de la crítica está medida por un horizonte de valores y no neutral.*

*Aterrizando en la propuesta de esta monografía, para desarrollar el pensamiento crítico en las niñas y los niños es importante partir de la concepción que los niños razonan y desde muy pequeños lo hacen de manera lógica. La racionalidad del niño no se puede entender y juzgar desde la racionalidad del adulto, pues fácilmente se puede entrar a descalificar sus argumentos y maneras de comprender el mundo o a desaprovechar toda la capacidad por la subvaloración.*

*Entre más se favorezca la actitud crítica más impulso se le estará dando a la discusión filosófica, lo que ayudará a los niños a expresarse de manera fluida, ordenada, creativa, propositiva y desarrollará en ellos hábitos de pensamiento cuidadoso y crítico, pues buscaran evidencias y comenzaran a considerar nuevas alternativas de acción en lugar de basar sus juicios en primeras impresiones. Con lo que se les capacitará para analizar y resolver sus situaciones cotidianas, eduquen sus sentimientos, deseen de manera más consciente y razonada y sobretodo se hagan más conscientes y responsables de su conducta.*

*Como diría Lipman en su libro “La filosofía en el aula”<sup>68</sup>, sino desarrollamos las habilidades cognitivas en los niños será una paradoja el que luego intentemos atribuirles responsabilidad moral por su conducta. Por tanto la insistencia en la lógica y la investigación pretende contrarrestar el subjetivismo que se puede presentar en los niños a la hora de analizar los hechos, dándole a los niños y niñas herramientas que puedan utilizar para analizar las situaciones en las que se encuentran involucrados de manera que puedan alcanzar conclusiones fiables y sensatas. Estas herramientas les ayudaran a desarrollar hábitos.*

---

<sup>68</sup> Cfr. Lipman Matthew, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre. Madrid, 1992.



## DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

*“El aula es un microcosmos  
compuesto de interacciones conductuales directas,  
ocurridas entre el profesor y sus alumnos y  
entre los alumnos entre sí.  
Este microcosmos se amplía en la escuela  
donde toma la forma de un pequeño sistema social<sup>69</sup>”.*

En mi trabajo como docente en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, acompañé procesos que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas, por lo que consideré que la mejor metodología a aplicar fue la **Investigación Participativa, de carácter cualitativo**, con base en la comprensión de lo que hago y de los procesos de los estudiantes.

El objetivo de este tipo de investigación es transformar la vida de los sujetos implicados (alumnos/as – docentes), pues no se trata solamente de leer, interpretar y analizar los hechos de la realidad, sino de evaluar las prácticas de enseñanza – aprendizaje para potenciar habilidades de pensamiento crítico en los niños y niñas, lo que exige de parte del grupo de docentes apertura y un cambio de actitud.

Un logro fue el proceso gradual que permitió flexibilidad, intuición y una lógica propia de la investigación, no fue artificial o prediseñada. Este proceso se dio por etapas: La primera, etapa preparatoria que consistió en reflexionar y discernir la pregunta de investigación; la segunda, el trabajo de campo que permitió recoger datos a través de distintas técnicas de investigación

---

Pág. 273 - 274.

<sup>69</sup> Briones Guillermo, *La investigación en el aula y en la escuela*, Ed. SECAB (Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello), Colombia 1992. Pág. 57.

cualitativa en el aula; la tercera, la etapa analítica, en la que se interpretaron, categorizaron y analizaron los datos; la cuarta etapa es la informativa, en donde se resumen los principales hallazgos, resultados y conclusiones. Por último, la etapa propositiva, es la que permite aterrizar los resultados de la investigación a la práctica docente. Ya no soy la misma que comencé esta investigación.

## 1. CRITERIOS GENERALES

Para este trabajo de campo de la investigación cualitativa y etnográfica, he tenido algunos criterios que conviene poner adecuadamente de relieve, ya que se distinguen notablemente a través de la investigación (monografía).

El primero, se refiere **al lugar** donde he realizado el estudio de la investigación. Estoy hablando de la institución donde laboro actualmente y el grupo que me ha sido asignado para la dirección de curso; lo que permite mayor seguimiento y fidelidad de la información. Los niños y niñas del curso tercero A, corresponden a la primaria del Colegio Mayor de nuestra Señora del Rosario, situado en la zona norte de Bogotá, vía Chía.

El segundo criterio tiene que ver con **observación fresca, fiel y clara** de la realidad observada al interior del curso tercero A. Las técnicas de observación que se emplearon favorecen la contextualización de lo observado. Esto ha exigido recoger la información en la forma más completa (detalles).

El tercer criterio atiende a la **conveniencia de que los procedimientos** utilizados permitan realizar observaciones repetidas veces: para ello me valí de la grabación de las clases, toma de fotografías, anotaciones

pormenorizadas de las circunstancias y situaciones, conservación de documentos (evaluaciones, observadores, etc.) .

En cuarto lugar, tiene que ver con **el lente** con que se busca la información, pues este tiene que ayudar a **descubrir las estructuras significativas** que dan razón a la conducta de los niños y las pistas sobre las necesidades de ellos/as frente al desarrollo del pensamiento crítico.

El quinto criterio está relacionado con la **decisión de llevar sola la investigación**; pues considero que esto garantiza, un único proceso mental con lo que favorece unidad en el análisis y el hallazgo de hilos significativos de la red estructural de la realidad del curso tercero A.

El sexto criterio corresponde a la **observación de la cotidianidad de los niños y las niñas dentro del aula**, de la cual también participo. El estar sumergida en medio del ambiente escolar del curso tercero A, me ha permitido comprender el tipo de relaciones que se establecen, identificar detalles que pueden llegar a influir en la manera de pensar y de actuar de los niños y de las niñas. No sobra comentar que como observadora etnográfica no me da miedo hacer parte de la situación que estudio, pues aunque soy consciente de que puedo mirar desde lente subjetivo, lo que no choca con lo objetivo, también tengo en cuenta muchos detalles y puedo evaluar todo.

## **2. RECOLECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

### **a. Elección de la muestra**

Como bien sabemos, la elección de la muestra tiene que ver con la finalidad. Para esto quiero remitirme al objetivo planteado en el ante proyecto: “Esbozar una propuesta de talleres pedagógicos para los niños y niñas del

curso tercero “A” del Colegio Mayor del Rosario que permitan desarrollar habilidades básicas en el desarrollo del pensamiento crítico”.

La población estudiada corresponde al curso tercero A. Este curso tiene matriculados 33 alumnos, de los cuales 10 son mujeres y 23 son hombres. La mayoría de los alumnos y alumnas han compartido su vida escolar desde transición, solamente hay dos niños nuevos. Gran parte de ellos son hijos e hijas de profesionales.

Junto a esto es necesario anotar que los/as estudiantes ocupan la mayor parte del día en un salón asignado, suficiente para la cantidad de niños y niñas, algunas clases como música, arte e inglés las reciben en otras aulas.

El salón está ubicado en el segundo piso de la sección de primaria. Este tiene espacio para tablero acrílico, una cartelera escolar ubicada al fondo, muebles para guardar maletas y materiales de trabajo, pupitres individuales los cuales están distribuidos en filas, un escritorio para el maestro y una biblioteca que por lo general permanece vacía. Las ventanas son lo suficientemente grandes como para favorecer la visibilidad y la contemplación del entorno natural.

La jornada escolar va entre las 7:30 a.m. y las 3:30 p.m. con una intensidad de 8 clases diarias, repartidas en tres bloques: dos antes del almuerzo y una después del almuerzo. Al iniciar la jornada existe un espacio de 15 minutos llamado “los buenos días” que es orientado por la directora y la codirectora de grupo; el mismo espacio existe al final de la jornada, con el nombre de las “buenas tardes”. Durante el día, rotan docentes de las áreas del conocimiento dispuestas para este grado (ciencias naturales, informática, español, sociales, matemáticas, inglés, educación física, educación religiosa, música y arte) quienes de acuerdo a su intensidad horaria, duran 45 o 90

minutos en el salón, según corresponda al horario de clases. El área con mayor intensidad horaria es inglés, por un énfasis en la propuesta educativa. Educación religiosa escolar es un área (yo soy la maestra) que especialmente en este grado tiene un interés particular, por ser el espacio donde se prepara a los niños y niñas para realizar su Primera Comuni3n. A nivel extraescolar algunos niños y niñas participan de espacios de teatro, danza, escuelas deportivas y coro.

Los docentes dispuestos para el grado son 10, de los cuales 9 son mujeres y uno solo es hombre (ciencias naturales). Las edades de estos docentes oscilan entre 27 a1os y 55 a1os.

Es necesario aclarar que la selecci3n de esta muestra es de tipo intencional y esta basada en los criterios enunciados en la primera parte del capitulo. Esta muestra no tiene la pretensi3n de hacer altas generalizaciones de sus conclusiones, sino ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una instituci3n.

**b. ¿A qu3 personas se observaron o se entrevistaron?**

Antes de dar respuesta a este interrogante es necesario aclarar que diferentes personas en diversas posiciones frente a la misma realidad, refieren versiones variadas que en alg3n punto deben coincidir.

Para el caso de esta investigaci3n los grupos observados y entrevistados fueron los estudiantes, los docentes y los padres de familia.

**Los estudiantes:**

Durante las observaciones, los niños y las niñas manifiestan bastante inter3s por quedar grabados durante las participaciones de clase. Se muestran

espontáneos, aunque revelan curiosidad y algunos manifiestan condicionamiento. Poco a poco el grupo de niños/as se ha ido adaptando a mi presencia en las diferentes clases, lo que permite registrar todo tipo su comportamiento, vocabulario, atención e interés en las clases, evasión de clases, juegos, peleas, etc.

**Los docentes:**

El grupo de compañeros ha estado muy dispuesto a dejarse observar durante el desarrollo de las clases. Sin embargo, al comienzo no fue fácil, especialmente porque dentro del colegio se ha generado un cierto nivel de tensión cuando los jefes de área observan las clases. De por medio está que los docentes temen a que otros evalúen su eficiencia, con lo que le puede acarrear problemas de tipo administrativo. Por tanto, dos aspectos de máxima relevancia son la autorización de los docentes para ser observados y el carácter confidencial y anónimo de lo observado.

**Los padres de familia:**

El conocer de cerca la realidad familiar, a través de entrevistas y charlas con los padres de familia, ayuda en la comprensión de muchos aspectos de la manera de pensar y de actuar de los niños y de las niñas del curso tercero A. Para esta investigación se han aprovechado la presencia de los padres de familia, en la última entrega de boletines y algunas citaciones especiales. Con el fin de conocer sus puntos de vista al respecto del desarrollo del pensamiento crítico de sus hijos e hijas, se les envió a la casa un cuestionario con 14 preguntas para tabular en casi nunca, algunas veces y casi siempre, junto con dos preguntas abiertas.

c. Procedimientos e instrumentos utilizados

Dentro de este tipo de investigaciones cualitativas y etnográficas, sin despreciar la ayuda que pueden ofrecer otros buenos instrumentos, “el observador frecuentemente se convierte en el principal instrumento”.

Sin embargo, es necesario señalar los instrumentos y técnicas utilizados para este estudio:

**a) La observación participativa o notas de campo**

Esta técnica es una de las más clásicas, porque “el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que está investigando<sup>70</sup>”. Para lograr recoger información es necesario contar con la aceptación del grupo. Al participar en las actividades corrientes y cotidianas, se puede ir tomando notas detalladas en el lugar de los hechos o tan pronto es posible. Estas notas hacen referencia a anécdotas y situaciones particulares del grupo.

Para efectos de la monografía estas observaciones participativas se hicieron a través de grabaciones y observaciones de algunas clases de los maestros /as.

**b) Entrevistas con informadores claves**

Este es “un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con el enfoque cualitativo y también con su teoría metodológica<sup>71</sup>”. Estas entrevistas son semiestructuradas, porque se parte de unos aspectos

---

<sup>70</sup> Martínez Miguel M., *La investigación cualitativa etnográfica en la educación* (Obra galardonada con el premio Andrés Bello por la universidad Simón Bolívar), Colombia, 2000. Pág. 66.

<sup>71</sup> Martínez Miguel M., *La investigación cualitativa etnográfica en la educación* (Obra galardonada con el premio Andrés Bello por la universidad Simón Bolívar), Colombia, 2000. Pág. 68.

conocidos por el entrevistado pero se deja que el diálogo fluya libremente, para no condicionar la exposición de las ideas.

### c) Cuestionarios

Son instrumentos de apoyo, que a diferencia de las encuestas no buscan porcentajes o estadísticas de tipo cuantitativo; la información que se recoge es para ser interpretada a nivel cualitativo. Para el caso de esta investigación se uso el mismo cuestionario para estudiantes y padres de familia, con algunas aclaraciones de acuerdo al contexto escolar o familiar y a la capacidad de comprensión. El cuestionario o hoja de evaluación es un instrumento<sup>72</sup> de la propuesta de Filosofía para niños de Lipman (autor de referente teórico para este estudio) que permite observar grado en que se está desarrollando el pensamiento crítico en el aula:

**Nombre del alumno(a):**

Fecha:

	<b>Casi nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>
1. ¿Participa activamente en las discusiones grupales?			
2. ¿Sostiene ideas con razonamiento lógico?			
3. ¿Descubre las falacias en el razonamiento de los demás?			

---

<sup>72</sup> López Calva Martín, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*, Ed. Trillas, México, 1998. Pág. 59.



4. ¿Usa razonamientos erróneos en sus argumentos?			
5. ¿Encuentra soluciones alternativas?			
6. ¿Parece entender los puntos de vista de los otros compañeros aun cuando no esté de acuerdo?			
7. ¿Dice cosas originales e interesantes?			
8. ¿Trabaja con ahínco y no toma a la ligera el taller?			
9. ¿Hace preguntas que muestran interés e ideas?			
10. Se enoja rápidamente cuando otros no están de acuerdo con su opinión?			
11. ¿Permanece en su trabajo hasta que éste está terminado?			
12. ¿Usa el material en forma imaginativa?			
13. ¿Desea saber más acerca de las cosas que se presentan en el taller?			
14. ¿Da oportunidad a otros compañeros de expresar sus puntos de vista?			

#### **d) Observaciones etnográficas**

Según Guillermo Briones, ya citado, en su libro “La investigación en el aula y en la escuela”, la observación etnográfica: sirve como instrumento principal a investigaciones que se refieren a la cultura del grupo estudiado. En el campo de la educación, su aplicación mayoritaria es en la sala de clases, donde sus centros de atención son las conductas verbales y no verbales de los estudiantes, de los profesores y de sus respectivas interacciones. El observador trata de registrar todo lo que sucede en el contexto.

Estas observaciones etnográficas, en el caso de este estudio, han sido registradas en diarios de campo.

#### **e) Auto – observación – evaluación pedagógica**

Esta técnica tiene de especial que el observador y la persona observada es la misma, para mi caso, como docente, observo mi práctica pedagógica y luego la autoevalúo.

### **3. CATEGORIZACIÓN**

El paso de la categorización o clasificación exigió volver nuevamente sobre el material recogido (grabaciones, observaciones de clases, cuestionarios, entrevistas, anotaciones), pues al revivir la realidad en su situación concreta, se puede pasar a la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

Para el procedimiento práctico de la categorización, en esta monografía se tuvo en cuenta el método de comparación constante sugerido por Glaser y Strauss (1967). Dicho **método**<sup>73</sup> es un procedimiento analítico y sistemático general para manipular los datos y construcciones lógicas derivadas de los datos, a lo largo del proceso de investigación. Esta estrategia combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente es registrado y clasificado, asignándole una categoría o clase, también es comparado con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes

---

<sup>73</sup> Martínez Miguel M., *La investigación cualitativa etnográfica en la educación* (Obra galardonada con el premio Andrés Bello por la universidad Simón Bolívar), Colombia, 2000. Pág. 79.

con las propiedades de las categorías. Así, el descubrimiento de las relaciones, o la generación de hipótesis, comienza con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección de los datos y el proceso de análisis, y realimentan continuamente el proceso de categorización. Como los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas como también nuevas relaciones.

Las categorías surgieron a partir de actos, actividades, significados, niveles de participación, relaciones y situaciones que al relacionarlos y nuclearlos comenzaron a ser el soporte del análisis y los hallazgos. (Ver cuadro anexo de análisis e interpretación de datos según las categorías).

Para el caso de esta monografía las categorías y las subcategorías de análisis fueron:

**CATEGORÍA 1: Razonamiento Lógico**

**SUBCATEGORÍAS:**

- Inducción
- Deducción
- Pensamiento autocorrectivo
- Pensamiento sensible al contexto

**CATEGORÍA 2: Participación**

**SUBCATEGORÍAS:**

- Preguntar
- Opinar
- Dialogar

### **CATEGORÍA 3:** Solución de problemas y búsqueda de alternativas

#### **SUBCATEGORÍAS:**

- La intuición
- El análisis
- La creatividad
- La formulación de hipótesis

### **III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

Heidegger sostiene que “ser humano es ser interpretativo”; es decir, que la interpretación, más que un “instrumento” para adquirir conocimientos, es el modo natural de los seres humanos, y todos los intentos cognitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo.

Interpretar no es sencillamente armar un rompecabezas, es mucho más que unir piezas prefabricadas y estáticas, es leer un sistema de lenguajes, sentidos y hechos que están presentes en la realidad. Esta interpretación “requiere de imaginación creadora para hacer conjeturas relativas a las conexiones que se pueden establecer entre los fenómenos estudiados y las uniformidades y regularidades que subyacen a éstos”<sup>74</sup>.

Este proceso de interpretación mueve la imaginación y la inspiración, dando paso a la inducción o a las conjeturas. Bien se sabe que estas conjeturas no serán grandes teorías pero sí serán unas mínimas conceptualizaciones que

---

<sup>74</sup> Martínez Miguel M., *La investigación cualitativa etnográfica en la educación* (Obra galardonada con el premio Andrés Bello por la universidad Simón Bolívar), Colombia, 2000. Pág. 79.

permitan comprender la edad mental de los niños y niñas con quienes trabajo para acompañar y formar de acuerdo a sus capacidades mentales.

El capítulo I de esta monografía inicia con una cita de Rebeca Puché Navarro *“Pensar bien no es patrimonio de los adultos, no se posterga en el desarrollo, sino que desde muy temprano está presente en el niño. Prueba de ello son las herramientas intelectuales que natural y fluidamente ese niño construye y que le garantizan una actividad mental sustantiva, rica y armónica. Por ser tempranas esas cualidades deben cultivarse, no para hacer de los niños pequeños científicos, sino para avanzar hacia la racionalidad que habilite mejor para enfrentar los desafíos que propone el conocimiento<sup>75</sup>”*, cita que considero cae como anillo al dedo al realizar el proceso de análisis e interpretación de datos porque con un estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico no se busca formar “niños genios o cerebritos ambulantes”, sino tener como punto de partida el principio que el niño como sujeto que piensa, piensa bien.

Los niños y niñas del curso tercero A del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, muy espontáneamente y dentro del proceso escolar, reflejaron cómo cada día la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento se van engranando con la vida cotidiana, con sus sueños, sus dificultades y con sus aprendizajes. Este engranaje se mueve gracias a la interacción que ellos tienen con la realidad, cada vez que buscan explicarse, adaptarse y transformar el mundo.

A la base del trabajo de campo estuvo presente la propuesta de Lipman sobre del desarrollo del pensamiento crítico en los niños y en las niñas.

---

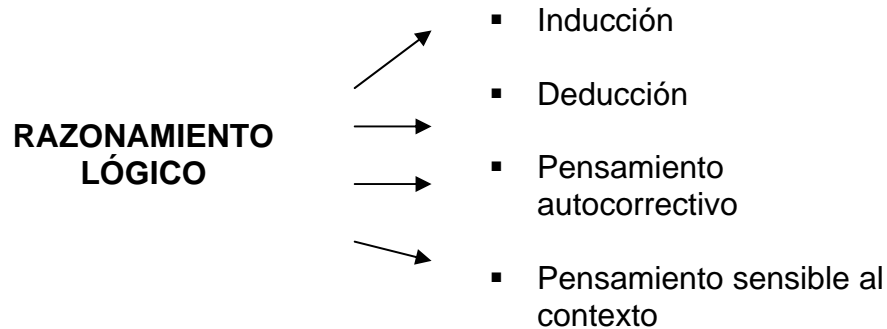
<sup>75</sup> Rebeca Puché Navarro, *El niño que piensa un modelo de formación de maestros*. MEN Colombia, mayo 2001. Página introductoria.

Trabajo que al ser categorizado e interpretado arrojo una triada de capacidades sobre las cuales los niños y niñas de tercero A se lanzan a la aventura de explorar, conocer y compartir el conocimiento. Esta triada corresponde a tres ejes, que a su vez son las tres categorías del análisis e interpretación de datos: RAZONAMIENTO LÓGICO, PARTICIPACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y PROPUESTA DE ALTERNATIVAS.

## 1. El razonamiento lógico

Corresponde a la manera de pensar ordenada, coherente y veraz, que obtiene un juicio a partir de otros. Este razonamiento puede ser deductivo o inductivo, según el caso; deductivo por llevar el pensamiento de lo universal a lo particular e inductivo por llegar a generalizaciones a partir de la observación de cosas particulares. Otras dos subcategorías son el pensamiento sensible al contexto y el pensamiento autocorrectivo. Estas son reglas o criterios de medida de un razonamiento bien planteado (Lipman), pues expresan la coherencia con los contextos, la referencia a la realidad y la capacidad de reconocer los errores y autocorregirse.

Veamos el esquema:



¿Cómo es el razonamiento lógico de los niños y las niñas de tercero A?

En general a través de la observación de las clases, las entrevistas y los cuestionarios se percibió que los niños, en un 65%, logran organizar de

manera clara y ordenada sus ideas. Dice mucho de la manera de pensar de los niños y las niñas, cuando se les pregunta por las razones para sostener ideas con razonamiento lógico y responden cosas tan coherentes como: “Antes de hablar pienso lo que voy a decir”, “no me entienden nada de lo que digo en español” y “hago relaciones lógicas aunque a veces salgo con otros temas”. Lo anterior deja entrever que los niños “caen en la cuenta” de qué dicen y cómo lo dicen.

Los niños y niñas del curso tercero A tienen características heterogéneas en el desarrollo del pensamiento. Un grupo pequeño que podría corresponder al 15% del curso se caracteriza por expresar sus ideas claras, ordenadas y lógicas; la otra parte del curso presenta dificultad para comprender rápidamente algunos procesos, preguntas y textos.

Los y las estudiantes del curso, después de la autoevaluación consideran que la mayoría sostiene ideas con razonamiento lógico. Para ellos/ as pensar lógicamente está relacionado con responder desde lo que saben, hacer otras relaciones, hablar cosas que ellos entienden para que otros las entiendan, “meterse en el tema” o el problema del que se está hablando y dar respuestas de acuerdo a lo que se les pregunta.

Es interesante resaltar que los niños en las respuestas al cuestionario de Lipman revelaron estrategias claves para pensar bien, condiciones necesarias y dificultades que encuentran en su razonamiento. Como estrategias resaltan: “antes de hablar pensar lo que se va a decir”, “responder las preguntas”, “acordarse de las cosas explicadas o dialogadas en otras clases”, “participar en todas las clases”, “analizar antes de hablar”, “meterse en el tema y en el problema”, “revisar las

respuestas antes de hablar”, “organizar las ideas”, “concentrarse en lo que se está haciendo”, “primero pienso, lo digo a mi familia y ellos me ayudan a organizar las ideas”.

El entender de lo que se está hablando, el analizar lo que otros explican y mantener la atención, las resaltan como tres condiciones necesarias para un buen razonamiento lógico. En especial hacen mucho énfasis en la última, la dificultad que tienen para ATENDER y CONCENTRARSE a lo que le llaman: “echar globos”, “meterse en otro planeta”, “estar en la nebulosa”, “estar en la luna” e “irse la paloma”. En otras respuestas dejan entrever que la poca claridad o entendimiento de las cosas y la dificultad para concentrarse se debe al grado de motivación.

Como dificultades en el razonamiento los niños, los docentes y los padres de familia resaltan: la distracción en clase, algunos teniendo dudas no preguntan, están hablando de una cosa y “resultan hablando de otra”, saltando de un tema a otro, sin conexión lógica y el poco conocimiento de las cosas.

El grupo de estudiantes en total son treinta y tres, lo que dificulta acompañar de cerca el proceso individual de desarrollo de pensamiento de los niños y de las niñas; sumado a esto, los que no logran comprender las instrucciones y las explicaciones de los docentes, no suelen preguntar o comentar sus dudas o sus interrogantes. Pues una persona que entiende pregunta.

En general descubren las falacias en el razonamiento de los demás, los corrigen cuando hablan o se expresan de manera incorrecta. Aunque a



veces la manera no es la mejor. En sus respuestas dejan entrever dos expresiones muy cotidianas: “caer en cuenta” y “equivocarse” (enredarse u olvidarse de lo que están hablando), expresiones que están relacionadas con la concentración.

Después de leer pausadamente las respuestas de los y las estudiantes a los cuestionarios de Lipman surge el siguiente interrogante ¿Qué pasa por la mente de los niños y las niñas mientras están en clase?, me sorprenden respuestas como: “Algunas veces estoy en la nebulosa”, “en la clase de ciencias, dejo que hablen y copien en el tablero”, “sigo copiando y no pongo atención en la clase de matemáticas” y “no escucho y a veces me río en mi mente”. Lo que deja ver que hay momentos de la vida escolar en que los niños asumen una actitud mecánica: copiar en el cuaderno, con el cuerpo presente y “los pensamientos o la imaginación revoloteando por la casa”. El hecho de que los niños permanezcan sentados, “disciplinados”, en silencio y copiando no quiere decir que estén entendiendo. Esta situación cuestiona la manera de enseñar y la manera de aprender, pues escribir y escuchar para entender, son dos procesos distintos que requieren su tiempo, ¿O se copia o se atiende al que habla?, pues los dos al tiempo producen vacíos conceptuales o un corto circuito. De paso abandonamos otra falsa creencia frente a ciertas disciplinas tradicionales que creen que cuando los niños están callados es signo de aprendizaje.

En el análisis de estos datos, es importante interpretar y valorar la percepción de los docentes sobre el curso y la manera de cómo a través de las clases se está desarrollando el pensamiento en los niños y las niñas.

Los docentes coinciden que con relación a todo el curso, es un grupo mínimo el que responde a la motivación que los docentes plantean a través de las actividades de clase; resaltan en un buen grupo de niños y niñas una actitud pasiva. Observan el interés y la motivación por determinados contenidos, la dificultad para seguir instrucciones y consideran que algunas veces sostienen ideas con razonamiento lógico y poco descubren las falacias en el razonamiento de los demás.

En las clases se fortalece el pensamiento de los y las estudiantes, logrando que ellos ejemplifiquen, expliquen con sus palabras, expliquen las razones de las cosas, respondan preguntas, apliquen y contrasten con la vida cotidiana. Todo el grupo de docentes hacemos un fuerte énfasis en el pensamiento deductivo, partimos de generalizaciones y conceptos previos para llegar a pequeñas concreciones y conclusiones prácticas.

Como dificultades pedagógicas que se encuentran en la manera de enseñar a pensar están: algunos docentes no tienen en cuenta los intereses de los niños y las niñas, algunas clases se hacen aburridas por lo teóricas o por los tipos de metodologías (cátedra); se está fallando en la manera de preguntar, pues algunos hacen énfasis en los contenidos (¿Qué y cómo se llama?) y otros en los procesos(¿Cómo? , ¿Por qué? Y ¿Para qué?).

De lo anterior se puede concluir que los niños y las niñas aprenden más con los temas que les interesan, cuando logran relacionar los contenidos con su vida cotidiana y en un ambiente de discusión e indagación. En la medida que ellos y ellas logren mantener un buen nivel de motivación y

comprensión logran fortalecer su pensamiento lógico, contextualizado y autocorrectivo.

## 2. La participación

La participación debe superar la concepción de “levantar la mano”, pues participar se considera como el ejercicio de interacción y práctica del derecho a exponer “puntos de vista”, preguntas y habilidades que comprometen a la persona, su opinión o su criterio, haciéndola corresponsable dentro de un grupo y una dinámica de discusión. Este eje recoge tres habilidades o subcategorías: preguntar, opinar y dialogar; habilidades vitales dentro de un proceso de indagación y un acto comunicativo.

El deseo de conocer y la curiosidad son el punto de partida para **preguntar**, condiciones naturales de la persona que desafortunadamente se van reduciendo a un momento de la vida o momentos excepcionales. Los padres de familia destacan a través de los cuestionarios, como LA CURIOSIDAD Y EL AMOR POR EL JUEGO como dos condiciones básicas en la manera de aprender de los niños y las niñas.

Escuchamos de los niños y las niñas las preguntas por el cómo, el por qué y el para qué de las cosas, preguntas que con el tiempo el aparato educativo atrofia con expresiones como: “Pregunten cosas inteligentes”, “cállense y escúchenme”, “el que interrumpa le pongo un insuficiente o le pongo una nota”, “sigamos al próximo tema”. Preguntar desde el punto de vista existencial es considerado como un modo de ser de la existencia humana. Es un volver sobre las cuestiones fundamentales. La pregunta sólo se entiende dentro de un proceso de indagación y está a la base de las actitudes de asombro y duda. Una pregunta que pueda ser oída y replanteada por los otros, y donde el pensamiento de los otros y el mío

propio se puedan ver comprometidos se puedan ver comprometidos en la búsqueda de una posible respuesta.

La **opinión** se puede definir como un juicio que se tiene por verdadero pero que puede llegar a ser falso. En el caso de los niños y las niñas se manifiesta cuando ellos explican con sus propias palabras o símbolos lo que piensan de acuerdo a los criterios que tienen. La opinión es la prueba de la capacidad de “pensar por sí mismo”.

El **diálogo** puede ser entendido como una conversación que implica una comunicación recíproca entre personas con un fondo común a los participantes; es un acontecimiento de doble dirección y unidad de lo opuesto (dialéctica), en la realidad “*del nosotros*”<sup>76</sup>.

Para el diálogo es importante: un ambiente de escucha y respeto a la manera de pensar del otro, discusión, argumentación, comprensión de aquello de lo que se habla, planteamiento de preguntas y conclusiones.

Veamos el esquema:

---

<sup>76</sup> Martínez Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000. En Platón, esta palabra utilizada en el sentido de conversación del alma consigo mismo y como una concepción dialéctica que tiende a perpetuar el método socrático de enseñanza a la manera de una conversación en la que cada cual aporta preguntas y respuestas a las proposiciones planteadas sobre un tema determinado; de este método surgen nuevos conceptos y visiones sobre los problemas planteados. Durante la edad media primó el concepto de disputa oral como base de la estructura de las quastiones y los articuli. Para llegar este concepto fue básico el pensamiento judeo – cristiano y la conciencia de sí mismo frente al otro, concepto que se extendió hasta los siglos XVIII y XIX, apoyado en Descartes y Kant. En la actualidad el diálogo es de gran trascendencia y universalidad para la filosofía.

## **PARTICIPACIÓN**

- ▪ Preguntar
- ➡ ▪ Opinar
- ▪ Dialogar

¿Cómo es la participación de los niños y las niñas de tercero A?

El nivel de participación es proporcional al nivel de motivación y la participación en las clases depende mucho de la metodología. Los y las estudiantes en sus autoevaluaciones manifiestan que preguntan y participan cuando los temas les gusta. La clase que más responden a estas expectativas es la de sociales por ser un espacio de dialogo y discusión. La maestra de esta área genera preguntas que tocan la subjetividad de los niños y las niñas, retomando los gustos, los miedos, los sentimientos, las preocupaciones, los sucesos significativos. En un porcentaje medio están las clases de ciencias, matemáticas e inglés. Anoto que la participación en el área de ciencias naturales genera una dinámica de participación distinta en los estudiantes, dado que se estudia más la realidad objetiva. Las preguntas del docente por lo general apuntan a conceptos abstractos que en algún momento se hace concreto para el niño, pero en otros momentos se queda en un aprendizaje mecánico. Los niños valoran las clases que les preguntan por sus intereses, sus opiniones, sus sentimientos y sus hipótesis.

Cuando se les pregunta las razones para no participar en las clases, la mayoría coincide en la inseguridad para expresar sus ideas y pensamientos en público; situación causada por la timidez, el poco conocimiento y claridad de los contenidos, el miedo a equivocarse, el temor a la burla del grupo o la descalificación pública por parte de algunos docentes.

Es de resaltar que son muy pocos los niños y las niñas que preguntan en clase. Y los que logran preguntar realizan preguntas sobre las instrucciones y muy poco sobre los procesos.

En general las preguntas vienen de parte de los adultos, sean los padres o los docentes, limitándose la participación a responder inquietudes de otros que seguramente no corresponden a sus verdaderas inquietudes. Mientras algunos adultos ven importante preguntar sobre nombres, personajes e ideas principales, los niños se preguntan cosas como: ¿Por qué se creó Dios?, ¿Por qué existen los países?, ¿Por qué existe Dios?, ¿Por qué hablamos?, ¿Por qué existe el balón?, ¿Por qué existe el mal?, ¿Por qué existe el fuego?, ¿Por qué existe la civilización?, ¿Quién soy yo para Dios?, ¿Por qué existe la ropa?, ¿Cómo es Dios?, ¿Por qué hay gente mala? (Pregunta hecha por varios niños), ¿Por qué existen las matas?, ¿Por qué existen los muñecos diabólicos?, ¿Cómo existí?, ¿Por qué nos creó Dios?, ¿Cómo seremos en el futuro?, ¿Por qué existe el espacio?, ¿Por qué existe la tierra?, ¿Por qué nacimos en el estómago de nuestra madre y no en un huevo?, ¿Por qué nos morimos?, ¿Por qué existen los animales?, ¿Por qué los animales no pueden hablar como nosotros?, ¿Cuándo aprenderé a conducir?, ¿Por qué no enseñan francés en este colegio?, ¿Cuándo me voy a morir?, ¿Quién hizo al diablo?, ¿Por qué existimos?, ¿Por qué mis papás me pegan?, ¿Por qué existen las estrellas?, ¿Por qué vienen meteoritos a la Tierra?, ¿Para qué son las constelaciones? ¡Parecen un rompecabezas!, ¿Por qué mi hermana es inteligente y yo no?, ¿Es verdad que Marte es el planeta rojo? ¿Allí gobierna el diablo?, ¿Por qué existe el diablo?, ¿Por qué existen las brujas?, ¿Por qué la gente cree en el diablo?, ¿Por qué la guerra?, ¿Por qué los extraterrestres?, ¿Por qué existe el robo?, ¿Quién

creó los zapatos?, ¿Cómo fue la creación del mundo?, ¿Por qué existe el mundo?, ¿Por qué existieron los dinosaurios?.

Al observar las clases se identifica que los docentes tenemos diferentes intencionalidades sobre las preguntas: unos favorecen la profundización, otros la expresión de sentimientos, opiniones y experiencias y otros sencillamente un razonamiento mecánico.

También es de resaltar que a los niños y las niñas en clase les cuesta generar dialogo y discusión donde pregunten o planteen sus puntos de vista, poco escuchan las intervenciones de los otros y algunos presentan dificultad para escuchar aceptando otros puntos de vista.

En un porcentaje significativo de cuestionarios y autoevaluaciones sobresale la importancia que tiene el llegar a acuerdos, como elemento clave en la participación y en el proceso de comunicación. Este ejercicio de los acuerdos surge en ambientes de discusión familiar y un poco en el grupo de compañeros; Los acuerdos nacen a partir de preguntas, programas de televisión, juegos, nuevos temas y comentarios que traen del colegio, la ruta o la calle. Mientras para unas familias es significativo escuchar y contar con la opinión de los hijos y las hijas, para otras ellos/as no están preparados para participar de discusiones familiares, porque aun “son muy pequeños y no comprenden determinados temas”, no todos los temas les interesa y prefieren tomar las decisiones por los hijos.

Después de interpretar el nivel de participación de los niños y niñas sobresale un aspecto de fuerte influencia en la dinámica de relación entre los adultos (padres de familia y docentes) con la infancia, la presencia de los adultos como parámetro de acción. En general son los adultos

quienes deciden sobre los niños y las niñas: “has esto”, “te conviene más”, “hazme caso”, “eso está mal”, “esto está bien”, etc. situación que genera estancamiento, poca creatividad, bajo nivel de liderazgo, poca iniciativa y niños y niñas “ceñidos a un libreto”. Este proceso de formación es adultocéntrico.

### **3. La solución de problemas y la búsqueda de alternativas**

Se refiere a procesos de conducta y pensamientos dirigidos hacia la ejecución de determinadas tareas intelectualmente exigentes y creativas.

La solución de problemas hace énfasis en estrategias generales o heurísticos<sup>77</sup> (Arte de inventar o descubrir hechos valiéndose de hipótesis o principios que, aun no siendo verdaderos, estimulan la investigación), particularmente los concernientes a la representación del problema y al diseño del plan.

Cuando se habla de resolución de problemas es necesario destacar el papel que juega el binomio del pensamiento crítico con el pensamiento creativo. La dicotomía que se pueda presentar entre estos dos, es superada en la vida práctica, pues un pensamiento no se puede impulsar sin enriquecer o necesitar del otro y en general la dinámica de la vida, nos presenta oportunidades para ejercitar los dos tipos de pensamiento.

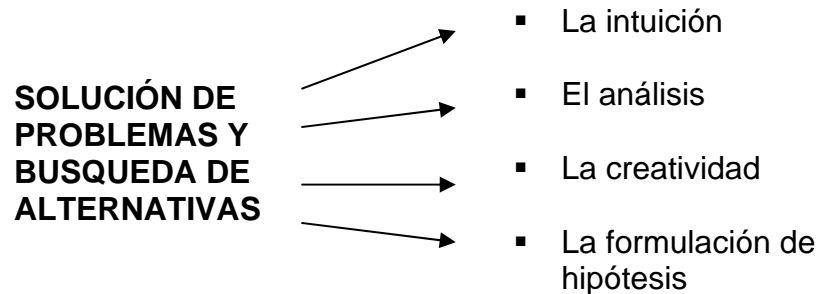
Con lo anterior, se puede comprender que a la base de la resolución de problemas están la intuición y el análisis que engranados con la creatividad permiten imaginar y plantear hipótesis. Estos elementos se constituyen en las subcategorías de la resolución de problemas y búsqueda de alternativas.

---

<sup>77</sup> Cfr. Capítulo I, ENSEÑAR A PENSAR de esta monografía.



Veamos el esquema:



*La primera subcategoría es la **intuición**<sup>78</sup> que puede ser entendida como la capacidad de conseguir conclusiones sólidas a partir de una evidencia*

---

<sup>78</sup> Martínez Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000. “En general se podría definir como aquella clase de conocimiento inmediato que no requiere un razonamiento. En filosofía, el concepto fue estudiado desde la antigua Grecia; Platón trató de destacar la acción de la intuición sobre la deducción (pensar discursivo); en cambio, Aristóteles le dio gran importancia, tanto a la intuición como al razonamiento para llegar a la verdad. Descartes une al método deductivo la intuición, de tal forma que por medio de su combinación se llegue a la plena evidencia. Espinoza le dio tal importancia, que la consideró el tercer grado del conocimiento, aquel que aprehende la esencia de las cosas. Kant profundizó en este concepto y, aunque reconoció tres clases de intuición, sólo aceptó como válida la que llamó intuición pura (las otras dos son la intelectual y la empírica); se refirió a ella como aquella nacida de formas a priori de la sensibilidad, puesto que esta es activa e imprime su huella en todo lo que aprehende. Los filósofos poskantianos fueron influidos en este aspecto por el concepto de intuición pura y desarrollaron, en general, teorías afines con algunas variantes. Para Schopenhauer la sustancia íntima de todo conocimiento real es una intuición: toda verdad es fruto de una intuición. La intuición filosófica es innata en el hombre, pues – escribe – cada uno de nosotros intuye en sí mismo un doble aspecto del ser: su propio organismo y la voluntad; esta última como el conjunto de necesidades, de sentimientos e impulsos tendientes a conservar la vida, que es la verdad filosófica por excelencia. Husserl basa su fenomenología en la intuición, pues el examen de las evidencias, es decir, de los fenómenos, se toman tal como se presentan a la intuición, independientemente del hecho de que les corresponda o

*mínima. Es una capacidad creativa. Esta no ha sido lo suficientemente valorada especialmente por la corriente positivista, pero si nos devolvemos a la condición natural del ser humano, la intuición es la llave del conocimiento y de la construcción de cultura. En los niños y las niñas es notorio ver como la intuición se convierte en una herramienta para aprender y conocer el mundo, por intuición ellos concluyen cosas significativas, plantean nuevas cosas y se hacen y nos hacen preguntas.*

*El **análisis** se puede considerar como el separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo a un determinado criterio. Esta habilidad se encuentra entre: el poder predecir y el resumir. Esta segunda subcategoría responde al proceso anterior a la proposición, como dirían los niños “pensar antes de actuar”, pues por lo general las iniciativas pasan por una mirada sobre las causas, las consecuencias, las relaciones de unos elementos con otros. En el caso de los niños ellos y ellas suelen realizar pequeños análisis que les permite sacar sus propias conclusiones y proponer iniciativas.*

*Con lo anterior se invita a los adultos a abandonar la falsa creencia que los niños no organizan la información que reciben y que están sumisos y exclusivamente sometidos a las explicaciones que le ofrecen los adultos.*

*La **creatividad** es la capacidad de ver las cosas de una manera nueva y nada convencional. Tiene cuatro componentes básicos: las capacidades (fluidez ideacional, asociados remotos, la intuición), el estilo cognitivo (hábitos de procesamiento de la información), las actitudes (la originalidad, la*

---

*no una realidad; este autor le dio a la intuición de las esencias ideales el nombre de intuición eidética, que para él constituye la base de toda ciencia rigurosa.*

*retroalimentación y la complejidad) y las estrategias (hacer analogías, llevar a cabo transformaciones imaginarias, enumerar atributos, someter a supuestos análisis, delimitar el problema, buscar un nuevo punto de entrada o fijarse en una cuota de ideas).*

La cuarta subcategoría es **la formulación de hipótesis**. Una hipótesis es un enunciado que se propone como posible solución de un problema. Sugiere una forma de ir hacia algo. Las hipótesis se plantean a la base de las consecuencias, con sus pro y sus contra. En el caso de los niños y las niñas ellos se interrogan activamente sobre su entorno, proceder que responde a las ideas que ellos mismos construyen sobre el mundo, cuando se formulan hipótesis para explicar el funcionamiento del entorno circundante.

En conclusión, los niños y las niñas producen sus propias teorías acerca del mundo, predicen, se arriesgan y prueban hipótesis en una amplia variedad de dominios. Crean “teorías en acción” que desafían, cambian y modifican las situaciones.

### **¿ Cómo la solución de problemas y la búsqueda de alternativas de los niños y las niñas de tercero A?**

Después de leer los cuestionarios y observar a los y las estudiantes puedo afirmar que la mitad del grupo ha desarrollado la capacidad de solucionar problemas con cierta habilidad, estableciendo un proceso de causas, consecuencias y soluciones, ya sea de problemas o de conflictos de la vida cotidiana. La otra parte del grupo, muestra más dificultad para analizar y solucionar problemas o conflictos, situación causada por inseguridad, poca claridad en el análisis o dependencia a los adultos, quienes suelen solucionar o supervisarle las cosas a los niños y las niñas.

En su mayoría tienen dificultad para realizar un buen seguimiento de instrucciones, es necesario repetirlas más de dos veces, junto con aclaraciones pertinentes. El bajo nivel de seguimiento de instrucciones les afecta en la resolución de problemas, en la consecución y terminación de los trabajos con calidad.

Los cuadros de resolución de conflictos como estrategia pedagógica que se están implementando desde la formación en valores han ayudado a analizar y plantear soluciones a situaciones de la vida diaria: trato entre compañeros, desperdicio del papel, pérdida de objetos, etc. El cuadro tiene un esquema que favorece el proceso de pensamiento: quiénes están involucrados, cuál es el conflicto, por qué surge el conflicto, a quien beneficia o perjudica, cuál fue la solución y otras posibles soluciones.

La mitad del grupo afirma que aprovechan el tiempo libre y el tiempo propuesto para desarrollar una actividad escolar, terminando lo que empiezan; esto lo hacen por su nivel de control, autodisciplina (hábitos) y porque les gusta hacer las cosas bien. La otra parte del grupo tiene dificultad para concentrarse, se quedan atrasados, se distraen conversando con los compañeros o dejan los trabajos incompletos.

En general el grupo se considera a sí mismo creativo y de buenas ideas; les gusta aportar ideas fantásticas usando su creatividad. La creatividad es una manera de resistirse al mundo formal, establecido y organizado de los adultos; cuando están solos dan alas sueltas a ella, dibujando, jugando, escribiendo e inventando cosas.

#### IV. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Después de observar, interpretar y analizar la realidad de los y las estudiantes del curso tercero A del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario a la luz de planteamientos conceptuales básicos sobre desarrollo del pensamiento crítico, puedo plantear que este grupo de niños y niñas requiere el fortalecimiento del **pensamiento lógico, construido con otros y otras a través del diálogo y la pregunta; un pensamiento en contexto que les fortalezca la capacidad de análisis y auto análisis; y una mayor habilidad para solucionar problemas y proponer alternativas de solución**, como bases de un pensamiento que les permita hacer buenos juicios, “comprobar por sí mismos” y “pensar por sí mismos”.

Desde estas necesidades en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, la propuesta pedagógica de los talleres pretende brindar a los estudiantes oportunidad de pensar incentivando habilidades básicas como *descubrir relaciones, inferir, comparar, trabajar analogías, deducir, analizar, formular preguntas críticas, construir hipótesis, desarrollar conceptos, formular explicaciones causales, anticipar consecuencias, dar razones, buscar falacias y reconocer aspectos contextuales de verdad y falsedad* que se desarrollan y forman gracias a la existencia de capacidades o potencialidades innatas.

Quiero referirme a una afirmación de Ezequiel Ander “no todo es taller, ni toda innovación pedagógica se hace a través de taller”, porque cuando planteé como uno de los objetivos de la monografía el delineamiento de talleres pedagógicos estaba pensando en una propuesta pedagógica que permitiera aterrizar un bagaje conceptual tan amplio como lo es el del desarrollo del pensamiento crítico.

La propuesta consiste en presentar unos lineamientos sobre el taller, recomendaciones para los docentes como facilitadores, actividades y ejercicios prácticos como idea germen de algunos talleres.

Lo importante de esta propuesta es no agotar un diseño de talleres y actividades pedagógicas, sino asumir el espíritu y la actitud que permita constantemente potenciar el pensamiento crítico de los niños dentro y fuera del aula de clase.

## **1. REFERENTE CONCEPTUAL**

Antes de abordar la propuesta de talleres considero necesario presentar algunos elementos de soporte teórico sobre el taller que permitan recoger el espíritu de la propuesta.

### **a. ¿Qué es el taller?**

El taller<sup>79</sup> como sistema de enseñanza – aprendizaje es una de las llamadas “metodologías activas”. Por otra parte, es una práctica educativa paidocéntrica, es decir, centrada en el que aprende.

Para no caer en el uso indiscriminado de este concepto es importante recordar que taller es un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado... Aplicando el concepto a la práctica educativa, su alcance es el mismo: en lo sustancial, se trata de una forma de enseñar, y

---

<sup>79</sup> Ander Ezequiel – Egg, *EL TALLER: UNA ALTERNATIVA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA*, Editorial Magisterio del Río de la Plata – Argentina, 1990. Pág. 14.

sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente.

**b. ¿Cuáles son los principios pedagógicos del taller?**

A continuación presento ocho características del taller en cuanto a modelo de enseñanza aprendizaje que pueden ser tomados como supuestos y principios pedagógicos del taller<sup>80</sup>:

**a) Es un aprender haciendo**

Esta fórmula se le acuña al filósofo- pedagogo John Dewey. Para él la experiencia concreta y vivida es la única fuente operativa del pensamiento. Otro aspecto que integra al taller, es el de convertir la escuela en un ámbito de formación para la vida democrática, una de cuyas formas de realización es la colaboración entre educadores y educandos, dentro de un espíritu de cooperación y respeto mutuo.

En el caso de los niños y las niñas de primaria los conocimientos se adquieren en la práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana de los y las estudiantes, o mediante la realización de un proyecto realizado con una asignatura o una disciplina en particular.

En el taller todos tienen que aportar para resolver problemas y para llevar a cabo determinadas tareas.

Este aprender haciendo implica:

- Realizar proyectos que permitan globalizar e integrar la práctica y la teoría.

---

<sup>80</sup> Ibíd. Cfr. Pág 15 – 23.

- Darle prioridad a metodologías que permitan apropiarse el saber, más que centrar la enseñanza en la recepción de contenidos ya elaborados.
- Formar a través de la acción – reflexión acerca del trabajo realizado en común por los participantes, superando la clase magistral y el protagonismo de los docentes.
- Mirar el conocimiento no como algo acabado, definido y lejano de los sujetos, sino por algo productivo en el que se aprende haciendo.

**b) Es una metodología participativa**

Se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos nos involucramos como sujetos y agentes (docentes y alumnos).

Más que de enseñar a competir se trata de enseñar a cooperar, por lo tanto es necesario reeducarnos en el aprendizaje para la participación activa.

**c) Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional**

Aprender a preguntar es una de las actividades intelectuales más importantes; es un arte.

Es importante desarrollar en los niños una actitud científica con un espíritu problematizador, en donde se educa al niño para desentrañar de las cosas: preguntas, interrogantes y buscar respuestas sin llegar a absolutizarlas. Es importante aprender a hacer preguntas y a escuchar las preguntas, pues el taller se hace a partir de ellas.



**d) Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico**

La naturaleza del taller permite que se integren diferentes perspectivas profesionales, lo que conduce a una labor multidisciplinar, lo que no quiere decir que sea interdisciplinar sino que tiende a ello, en cuanto es un esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda la realidad.

Pero no basta con lo interdisciplinario, es necesario educar acorde con un pensamiento sistémico, considerado en sus cuatro formas principales:

- Como **método de investigación** que aborda la realidad con un enfoque holístico
- Como **forma de pensar** expresada en la capacidad de entender las interacciones o las interrelaciones de los problemas, y de tratar de resolverlos mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.
- Como **metodología de diseño** que describe el enfoque de carácter globalizador y que se utiliza para elaborar planes y estrategias.
- Como **marco de referencia común** que busca similitudes a partir de los fenómenos considerados desde y en diferentes ciencias o disciplinas, mediante una forma de abordaje común.

**e) La relación docente – alumno queda establecida en torno a una tarea común**

Los protagonistas en el proceso de enseñanza – aprendizaje son tanto los docentes, como los alumnos, organizados cogestionariamente. Esto

supone la superación de relaciones adultocéntricas, jerárquicas, autoritarias y competitivas, esta última especialmente entre los alumnos.

Esto supone redefinir roles, tanto del educador como del educando:

- El educador/docente tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica.
- El educador/alumno se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyadura teórica y metodológica de los docentes y de la bibliografía y documentación de consulta que las exigencias del taller vayan demandando.

**f) El carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica**

La metodología del taller implica un pensamiento integrador. Esta globalización consiste en adquirir el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas; al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos “significativos”.

**g) Implica y exige un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas**

Como diría Ezequiel Ander, el taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y, como todo grupo, alcanza una mayor productividad y gratificación si usa técnicas adecuadas.

Si el trabajo grupal es la base, con esto no se excluyen tareas individuales.

Es necesario utilizar técnicas grupales para que las potencias del trabajo grupal puedan hacerse realidad.

**h) Permite integrar, en un solo proceso, tres instancias, como son la docencia, la investigación y la práctica**

El taller permite concurrencia y fecundación mutua entre estas tres instancias: “lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo en el que docentes y alumnos participan activa y responsablemente. La docencia se ejerce a partir de esta situación de enseñanza aprendizaje que supone el proyecto que se va a realizar, a través de la reflexión teórica sobre la acción que se lleva a cabo; la investigación es exigencia previa de la acción; y la práctica son actividades y tareas que se llevan a cabo para realizar el proyecto. En el taller estas tres instancias se integran como parte del proceso global”<sup>81</sup>.

En otras palabras: la experiencia (realización del proyecto) necesita de la teoría y de la investigación.

**c. ¿Qué estrategias pedagógicas es necesario tener en cuenta para organizar talleres?**

- Los talleres superan los programas escolares de una asignatura, centrándose más en los objetivos. Por lo tanto la actividad didáctica está centrada en la solución de problemas y en las acciones concretas que supone realizar el taller.
- Lo sustancial es constituir y trabajar en equipo, de manera que al ser integrado por docentes y alumnos, se vayan acostumbrando a actuar y a

---

<sup>81</sup> Ander Ezequiel – Egg, *EL TALLER: UNA ALTERNATIVA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA*, Editorial Magisterio del Río de la Plata – Argentina, 1990. Pág. 22.

actuar en grupo. El trabajo en grupo y en equipo no excluyen las actividades individuales.

- Las actividades que se realizan en un taller deben estar vinculadas a la solución de problemas reales, relacionados con conocimientos, capacidades y habilidades que sean la base del proyecto, para el caso el desarrollo del pensamiento crítico.
- Es importante que los docentes ayudemos a los educandos a “aprender a aprender” mediante la realización de una actividad sistemática, articulada y planificada en torno a la “realización de algo”.
- Es importante relacionar constantemente la teoría y la práctica, estableciendo una relación dialéctica entre “lo pensado” y “lo realizado” a través de la solución de problemas concretos.
- Es necesario que los talleristas (docentes y en algunas ocasiones los alumnos) nos capacitemos en la selección de instrumentos y los medios de trabajo.
- Es importante que los talleres sean factibles y realizables. Es importante comenzar con lo fácil para seguir a lo difícil, identificando situaciones reales que tengan en cuenta el grado de madurez y de formación de los niños y las niñas.
- Es importante brindar a los alumnos que van a participar un mínimo de instrumental teórico y metodológico.

#### **Otras cuestiones a la hora de organizar talleres:**

- Edad de los alumnos (niveles evolutivos y desarrollo personal).
- Sus centros de interés y problemas dominantes; aficiones.
- Procedencia y origen.
- Características del entorno:

- De las familias de las que provienen los alumnos (procedencia y origen, condición social, situación económica media, profesión y ocupación de la mayoría, etc.);
  - El contexto inmediato: barrio o pueblo en el que viven;
  - El contexto amplio: circunstancias de la región o país que tienen (o pueden tener) incidencia en el taller que se ha decidido realizar.
- Estructura del Centro Educativo, con especial referencia a su organización y funcionamiento.
  - Recursos materiales y técnicos disponibles.
  - Situación y nivel de los recursos humanos disponibles en el centro: preparación del profesorado, interés que manifiestan por prepararse y actualizarse, actitud que tienen frente a las innovaciones educativas, nivel de participación en tareas conjuntas o colectivas, interés por realizar una práctica educativa como el taller.
  - Características del proyecto educativo institucional y del proyecto curricular del centro.

## 2. PROPUESTA PEDAGÓGICA

*EJERCITANDO HABILIDADES  
QUE DESARROLLAN EL PENSAMIENTO  
CRÍTICO*

En la línea de lo anterior, considero básico partir de un marco referencial real del contexto y los intereses en los que están inmersos los niños y las niñas del curso tercero A del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, institución en la que laboro y en la que se pretende desarrollar esta propuesta de talleres:

a. Contexto en el cual se desarrollaran los talleres

<p><b>Edad de los alumnos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los 23 hombres y las 10 mujeres que conforman el curso tercero A, están entre los 8 y los 10 años de edad. Ya para después de mitad de año la mayoría están entre 9 y 10 años.</li> </ul>
<p><b>Centros de interés y problemas dominantes; aficiones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Los programas de T.V. que más observan son:</b>  <b>cómicos:</b> “El Chavo del ocho”*; <b>muñecos animados:</b> “Las chicas super poderosas”, “Bob esponja”*, “esmolvil”, “POKEMON”, “ju-gi-oh”;  <b>novelas:</b> “amor a la plancha”*, “padres e hijos”, “Ángel de mi guarda”, “como en el cine”, “Francisco el matemático”, “Rodrigo Leal”, “Pasión de Gavilanes”*, “animal planet”; <b>de acción y aventura:</b> “Yakie Chan”, “Samurai”, “Taonami”, “X-men”,</li> </ul> <p><b>POR QUÉ:</b> Se aprende de otros sitios del mundo, son divertidos y graciosos, tienen mucha acción, entretienen y son interesantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Los juegos preferidos son:</b>  <b>Juegos en grupo:</b> escondidas *, parques, juegos de mesa, multi juegos, cogidas, pastillitas, fútbol ***, voleibol; <b>juegos de vídeo:</b> “Toy history”, “Harry Potter y la cámara secreta”, “quién es el culpable”, “El Señor de los anillos”, “Mortal combat”, “Xbox” , “Play Station 2”, “game boy”, “Tomb raider”; <b>con juguetes:</b> carros de guerra, carros de diferentes</li> </ul>

	<p>modelos (pistas), peluches, muñecos con pilas, la loza.</p> <p><b>POR QUÉ:</b> Porque divierten y están llenos de misterio.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Sobre que les gusta hablar:</b> de los animales, del universo, de programas de T.V., comedias, armas y héroes del futuro, fútbol, acción, situaciones de la casa, situaciones del país, muñecos animados, personajes famosos, juegos, deportes y de terror.</li><li>▪ <b>Qué les preocupa del país:</b> La guerra *****, el desplazamiento, la guerrilla, el desempleo, la situación económica, la muerte de personas inocentes, la violencia y el robo.</li><li>▪ <b>Planean y sueñan con:</b> proyectos para ayudar animales, proyectos sobre el ambiente y la ecología*** (contaminación, reciclaje), crear un continente en el mar, una máquina que cambie la mentalidad de las personas, un jet con tecnología del futuro, proyectos de paz, juegos, proyectos de ingeniería (mecatrónica), diseñar caricaturas.</li><li>▪ <b>Qué les preocupa de su vida familiar:</b> las peleas**** entre los padres y entre los hermanos (as), las enfermedades raras en la familia, el divorcio, la separación de los padres.</li></ul>
--	---

<p><b>Procedencia y origen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los niños en su mayoría han nacido en Bogotá, pero sus padres son de Santander, La costa Atlántica, Tolima, Boyacá, Antioquia, Huila, Cundinamarca.</li> </ul>
<p><b>Características del entorno</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En general los padres y las madres de los niños son profesionales, en su mayoría trabajan en empresas, algunos independientes y otros están desempleados.</li> <li>▪ Las profesiones de los padres están ubicadas en: ingeniariás, abogados, docentes, médicos, un militar, un policía, un aviador.</li> <li>▪ Todos los niños y niñas viven en Bogotá, en su mayoría hacia el norte de Bogotá.</li> <li>▪ Hay un porcentaje equitativo entre hogares con padre y madre y hogares de padres divorciados.</li> </ul>
<p><b>Estructura del centro educativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El Colegio Mayor del Rosario tiene primaria y bachillerato. Aproximadamente son 1.500 estudiantes.</li> <li>▪ El colegio pertenece a la Universidad del Rosario, funcionando como una decanatura.</li> <li>▪ En primaria, hay una coordinadora de sección y una coordinadora de formación en valores.</li> <li>▪ Se dinamizan los grados a través de equipos interdisciplinarios de docentes, quienes cuentan con el respaldo de una fonoaudiologa, una psicóloga y una terapeuta.</li> <li>▪ De transición a segundo, en lo académico, se está trabajando: UNIDADES INTEGRADAS. De tercero a noveno, el énfasis académico, es interdisciplinario</li> </ul>



	<p>y para la media vocacional: se ha estructurado un plan de intensificaciones.</p>
<p><b>Recursos materiales y técnicos disponibles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fotocopias, videos, vídeo beam, libros de pedagogía, grabadoras.</li> <li>▪ Cuentos infantiles, reflexiones sobre valores.</li> </ul>
<p><b>Situación y nivel de recursos humanos disponibles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El colegio cuenta con una coordinación de formación desde la cual se orientan proyectos como: coeducación, gobierno estudiantil, proyecto de formación en valores, formación y capacitación de docentes.</li> <li>▪ Los docentes son licenciados en cada una de las áreas que enseñan. “La mayoría somos de formaciones contemporáneas”.</li> <li>▪ El colegio dentro de su propuesta de formación a docentes plantea para cada año un proyecto de capacitación docente; desde hace tres años estamos investigando y proponiendo sobre didácticas específicas.</li> <li>▪ El grado tercero goza de unas fortalezas grandes: el trabajo en equipo, la responsabilidad y la idoneidad de cada uno de los colegas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El P.E.I. tiene como nombre “lápices para la paz”, el cual tiene tres énfasis o sueños de formación:</li> </ul>

<p><b>Características del P.E.I.</b></p>	<p><b>Levantar la mano</b> (PARTICIPACIÓN como espacio democrático, los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje), <b>tomar la sopa de espinacas</b> (ASUMIR EL DEBER CON RESPONSABILIDAD, estar en una heteronomía hasta llegar a un bienestar en la autonomía) y <b>la búsqueda de la felicidad</b> (REALIZACIÓN PERSONAL que pasa por la construcción colectiva de sueños). Cada una de estas concreciones del P.E.I. tocan a todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene una concepción de persona en todas las dimensiones.</li> <li>▪ En el colegio se está intentando cambiar el modelo pedagógico de un modelo tradicional a un modelo más participativo.</li> </ul>
--	---

b. Relaciones pedagógicas y reformulación de roles

**Pensando en este proceso de enseñanza – aprendizaje, es necesario considerar aspectos que involucran a los docentes en cuanto al diseño de las clases y a los alumnos en cuanto a su rol:**

a) **Atmósfera de clase**

**Todos los docentes sabemos que la educación tiene unos objetivos en cuanto a contenidos y en cuanto proceso, para el caso del desarrollo del pensamiento crítico, los contenidos son**

**una excusa porque lo que realmente interesa son los procesos alcanzados.**

**Un punto importante en el desarrollo de este proceso es el interés, pues como se notó en el diagnóstico, los niños y niñas del curso tercero A reclaman un estilo de clases y un rol del docente que les motive, pues eso favorecería la atención y una adecuada aprehensión de los conocimientos:**

- Al iniciar el año realizar un diagnóstico para identificar el nivel de avance y las dificultades de los y las estudiantes.**
- Identificar temas de interés de los estudiantes para conectarlos con los contenidos de la disciplina.**
- Sondear con los estudiantes los tópicos específicos que sospechan les ofrecerá más elementos de aprendizaje.**
- Abrir cada sesión con una pregunta en forma de controversia o problema, para la cual no existe una única respuesta.**
- Introducir las clases con ejemplos o casos que se relacionen con los contenidos del curso.**
- Después que el docente ha escuchado la discusión y las hipótesis de los alumnos, se recomienda que inicie con la presentación de la información adicional al conocimiento y ala forma de abordar el problema.**

- **Es importante revisar y adecuar el ambiente físico y psicológico del aula, el cual constituye uno de los elementos primordiales de todo sistema educativo.**
- **La discusión es sugerida como el mejor método para lograr desarrollar habilidades de orden superior, como lo es el pensamiento crítico. Por tanto es necesario favorecer un clima actitudinal de respeto, disposición y actitud abierta.**
- **Para incrementar la discusión en el ambiente de clase, el cuestionamiento y la investigación es necesario considerar los aspectos de tiempo y espacio físico.**
- **Una sesión de clase debe favorecer una buena discusión, la presentación de contenidos y de otros puntos de vista.**
- **Es importante incluir en las discusiones de clase problemas relacionados con la vida real, no focalizando en ejercicios artificiales. Usar materiales dentro de contexto: periódicos, artículos de revista, programas de televisión, etc.**

b) **Rol del maestro – facilitador**

**El rol de un educador que desea desarrollar pensamiento crítico en los alumnos debe ser de un ayudador, facilitador y motivador.**

***El rol de un educador es el de ayudar a aprender, no propiamente a enseñar. Por lo tanto es necesario que tenga en cuenta:***

- **Es de aclarar que el trabajo en grupo, la cooperación, los cuestionamientos y las interacciones con los docentes permiten desarrollar un pensamiento crítico en los alumnos.**
  
- **Es importante que el maestro no decida, ni sugiera a los alumnos que pensar. “Que piensen por sí mismos”.**
  
- **Es necesario aprender a preguntar para no intimidar y no confundir a los alumnos. Que los estudiantes se sientan cuestionados, más no atacados.**
  
- **Tratar a los estudiantes con respeto, no sólo atendiendo a lo que dice verbalmente, sino a todo lo que comunican implícitamente a través de su lenguaje corporal.**
  
- **Tener cuidado de la arrogancia en las respuestas, es importante dar el espacio para que los alumnos encuentren múltiples alternativas.**
  
- **El docente facilitador necesita comprender y observar los temores al cambio por parte de los alumnos, para sembrarles la esperanza de que el cambio es posible, pero informándoles también los riesgos del mismo.**

- **Es importante realizar pequeñas retroalimentaciones, con oportunas y pequeñas tareas. El profesor modela claramente el pensamiento cuando define las tareas.**
  
- **Para desarrollar el pensamiento crítico en los y las alumnas, es necesario que el docente modele el pensamiento crítico en su vida; incorporando los siguientes aspectos: identificar y retar suposiciones, canalizar las discusiones y las preguntas al grupo, oponerse a considerar aspectos en forma fija e inflexible, registrar las sesiones, abogar por la pérdida y el cambio de perspectivas, mediatizar, mostrar “coraje intelectual”, ser humilde, resistir a la arrogancia y demostrar claridad.**

c. Factores que estimulan el pensamiento crítico

**Los roles que el docente juega en la educación están íntimamente relacionados con los factores que favorecen la estimulación del pensamiento crítico:**

a) *Fomentar un clima de apertura*

- **El contacto visual es frecuente entre el docente y el alumno, y de estudiante a estudiante.**
- **El docente se mueve alrededor del salón.**
- **Los estudiantes se escuchan activamente unos a otros.**
- **El docente llama a cada alumno por su nombre.**

b) *Animar a los estudiantes a interactuar y a cooperar*

- **Los alumnos trabajan en pares y en pequeños grupos.**
- **Los estudiantes se responden unos a otros.**
- **Los estudiantes se ayudan unos a otros a analizar y resolver problemas.**

c) *Demostrar actitudes de aceptación*

- **El docente acepta todas las respuestas válidas que generan los alumnos.**
- **Cuando el alumno/a genera una respuesta incorrecta el docente lo anima a explorar el error y le enseña a no tener miedo de equivocarse.**
- **El docente aprueba los comentarios de los alumnos con inclinaciones de cabeza o con otras señales no verbales.**

d) *Animar a los estudiantes a reunir información*

- **El docente pide la realización de entrevistas.**
- **El docente prepara y guía en las visitas a museos, parques, empresas, etc.**
- **El docente requiere la visita a bibliotecas y librerías.**

**d. Habilidades que se proponen para alcanzar el pensamiento crítico de los y las alumnas**

a) Resolución de problemas

**La resolución de problemas necesariamente está unida al desarrollo de un pensamiento lógico, autocorrectivo. Las habilidades que constituyen este aspecto son:**

- ǀ **Hacer inferencias**
- ǀ **Reconocer supuestos**
- ǀ **Sacar conclusiones, deducir**
- ǀ **Formular explicaciones causales**
- ǀ **Anticipar consecuencias**
- ǀ **Interpretar datos**
- ǀ **Dar razones**
- ǀ **Evaluar argumentos**

b) Comprender el conocimiento

**Es importante recordar que un conocimiento útil es aplicable al contexto, para lo cual se pide a los docentes que enseñen a los estudiantes cómo:**

- **Aprender significativamente: Es importante que los estudiantes expliquen con precisión conceptos con sus propias palabras o símbolos.**
- **Economizar y generalizar el conocimiento: Enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos, construyendo sus propias estructuras mentales, a través del ejercicio de mapas conceptuales y tablas comparativas.**



- Generalizar conocimiento: **Enseñar a los estudiantes a ir más allá de lo concreto, lo tangible y lo visual.**
- Encontrar la fundamentación de los principios que ellos han aprendido: **Ayudar a los estudiantes a descubrir los fundamentos estructurales de los principios, no memorizarlos, les ayudará a generalizar su conocimiento.**

**Las habilidades que constituyen este aspecto son:**

- ǝ **Descubrir relaciones**
- ǝ **Inferir**
- ǝ **Comparar**
- ǝ **Trabajar analogías**
- ǝ **Analizar**
- ǝ **Desarrollar conceptos**
- ǝ **Buscar falacias y reconocer aspectos contextuales de verdad y falsedad**
- ǝ **Formular preguntas críticas**

**e. Actividades para lograr el aprendizaje y el pensamiento crítico desde la perspectiva de los grupos de aprendizaje cooperativo (roles internos en cada grupo):**

- Revisar la tarea de los otros.
- Elaborar prototipos de preguntas de examen.
- Formar parejas de lectura para comprender un texto.
- Responder las preguntas desarrollada por el docente en clase.

- Que después de cada clase el estudiante consigne sus propias conclusiones y la socialice al grupo en general.
- En común, revisar las notas de clase de los compañeros y agregar comentarios.
- En conjunto elaborar notas después de escuchar una lectura.
- Formular escritos individuales (cuentos, leyendas, fábulas, historias, etc.), integrando preguntas, desarrollando un modelo de respuestas y después contestar las preguntas de los escritos de otros compañeros.
- Construir, comparar y contrastar tablas o mapas conceptuales.
- Enseñar conceptos a los otros.

f. Actividades y tareas claves

- Síntesis breves
- Analizar artículos cortos
- Ejercicios de resolución de problemas usando los medios de comunicación populares
- Proyectos externos
- Simulaciones
- Análisis de casos

g. **Sugerencias de preguntas que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico**

**La pregunta** es una destreza que es importante desarrollar, por eso a continuación presento cuatro tipos de preguntas de acuerdo al nivel de pensamiento que se quiere desarrollar (King y Thorpe, 1992), tiene la ventaja de aplicarse a otros contextos categorías y serán de mucha “utilidad” para la práctica pedagógica, es necesario adaptarlas al lenguaje y nivel de pensamiento de los niños y las niñas:

**a) Preguntas de definición y resumen**

- ¿Qué es (son)...?
- ¿Quién...?
- ¿Cuándo...?
- ¿Cuánto...?
- ¿Cuál es un ejemplo de...?

**b) Preguntas de análisis**

- ¿Cómo...?
- ¿Por qué...?
- ¿Cuáles son las razones para...?
- ¿Cuáles son los tipos de...?
- ¿Cuáles son los funcionamientos de...?
- ¿Cuál es el proceso de...?
- ¿Qué otros ejemplos de...?
- ¿Cuáles son las funciones de...?
- ¿Cuáles son las causas / resultados de...?
- ¿Cuáles son las relaciones entre ... y ...?
- ¿Cuál es la semejanza o diferencia entre... y ...?
- ¿Cómo hacer aplicar a ...?
- ¿Cuál es el problema, el conflicto o asunto...?
- ¿Cuáles son las posibles soluciones para este problema o asunto ...?
- ¿Cuál es el principal argumento o tesis de...?
- ¿Cómo está desarrollado este argumento...?
- ¿Qué evidencia o apoyo está ofreciendo?
- ¿Cuáles son las teorías o argumentos de otros autores...?

**c) Preguntas de hipótesis**

Si... ocurre, entonces qué pasa...?

Si ... hubiera pasado, entonces qué sería diferente...?

¿Qué es lo que la teoría X predice que ocurriría?

**d) Preguntas de evaluación**

¿Es... bueno o malo? ¿Por qué?

¿... correcto o incorrecto ...?

¿... efectivo o inefectivo ...?

¿... claro o no claro ...?

¿... lógico o ilógico ...?

¿... aplicable o no aplicable ...?

¿... demostrable o no demostrable...?

¿...ético o no ético ...?

¿Cuáles son las ventajas o desventajas de...?

¿Cuáles son los pros y los contras de...?

¿Cuál es la mejor solución al problema de...?

¿Qué podría o no podría ocurrir ...?

¿Está de acuerdo o en desacuerdo ...?

¿Cuál es tu opinión...?

¿Cuál es tu apoyo para tu opinión...?

**h. Ejercicios para desarrollar habilidades de pensamiento crítico**

**Con cada uno de estos ejercicios se puede armar un diseño de taller grupal:**

**a) Analiza el valor de la siguiente afirmación en el contexto actual de Colombia:**

**“El grave problema de violencia se resolvería matando a los guerrilleros y a los paramilitares”**

b) Clasifica las siguientes palabras:

Zapato, pelota, raqueta, falda, tenis, saco, pantalón corto, cinturón, bat, guantes, portafolios, garra, calcetas, sombrero, pipa, canasta, red, plumas, lentes, traje de baño.

c) Explica con tus propias palabras lo que significa el siguiente refrán y presenta un ejemplo que se relacione:

“a caballo regalado no se le mira el colmillo”

d) ¿Cuál es la principal causa para que una persona decida irse de nuestro país? ¿Por qué?

e) ANALISIS DE CASO

¿Usarías gotas bioenergéticas para que te cambiara el estado de ánimo?

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

Aspectos interesantes:

f) DISCUSIÓN EN GRUPO

Discusión son las consecuencias que tiene el uso del internet.

Organiza una lista de:

- Acuerdos
- Desacuerdos
- Aspectos irrelevantes

g) Por subgrupos, preparar un breve sociodrama sobre un tema de actualidad (familiar, social). Presentar el sociodrama, discutirlo y evaluar: ¿Cómo llegaron a un acuerdo sobre el tema del sociodrama?, ¿Quiénes trabajaron en equipo? ¿Por qué escogieron ese tema?

#### **i. Propuesta de talleres**

A la base del planteamiento de los talleres está el diagnóstico realizado a partir del análisis y la interpretación de datos que son los que determinan la forma de organización y funcionamiento de los talleres.

Desde el punto de vista organizativo, estos talleres son de tipo horizontal porque comprende personas de un mismo curso, y desde el punto de vista de los objetivos, son talleres para adquirir destrezas y habilidades que le permitan a los niños y niñas mejorar su capacidad de pensar críticamente.

La propuesta de talleres gira en torno a una “situación de aprendizaje” o “proyecto de trabajo”, por ahora artificial pero con el tiempo espero que sea real para la institución en la que trabajo.

Estos talleres que a continuación diseño serán parte del proyecto de formación en valores que la institución tiene para el grado tercero, cuyo eje central es la convivencia.

Una de las finalidades del taller es “buscar soluciones” en equipo, más que dar y recibir respuestas.

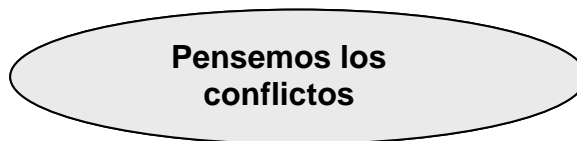
El desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico es similar al proceso de desarrollo de las habilidades motoras: ambas requieren ejercitarse.

Igualmente, en los dos casos no deben ser impuestas por otros, es decir debe contarse, hasta cierto punto, con el consentimiento de los involucrados. Es importante que en el caso de las habilidades de pensamiento, a diferencia de las habilidades motoras, estas se dan bajo otras condiciones, sin caer en mecanicismos y con un alto nivel de reflexión y participación.

Se trata de plantear el diseño de algunos talleres en cuanto al desarrollo del pensamiento lógico, el pensamiento contextualizado y la solución de problemas y el planteamiento de alternativas que fortalezcan algunas habilidades propias del pensamiento crítico. Estos talleres están enmarcados dentro del proyecto de formación en valores cuyo eje problémico es la pregunta ¿Cómo propiciar la convivencia a través de relaciones del respeto y la solución de los conflictos?

Por tanto la propuesta de los talleres que a continuación presento está en consonancia con el respeto y la solución de conflictos.

#### TALLER 1



#### **MATERIAL PEDAGÓGICO:**

- Objetos para el recorrido de obstáculos: sillas, mesas, balones, arena, agua, llantas, piedras, pasto, palos, etc.
- Fotocopias con el cuadro de análisis de conflictos.
- Hojas blancas, esferos
- Marcadores

## PROCESO METODOLÓGICO

Es importante aclarar que este taller se desarrolla en varias sesiones de clase.

### **1. Ambientación**

Recordemos que los conflictos hacen parte de la vida diaria. Así como disfrutamos de los juegos, de los chistes, de un buen dibujo, de las palabras amables de nuestros padres y de las experiencias gratas, es importante aprender “a sacarle el jugo” a las situaciones difíciles en donde pareciera que hemos llegado a un callejón sin salida. Si miramos el lado positivo a los conflictos, podremos aprender a gustar de ellos cada vez que pasan. Lo importante es aprender a manejarlos y buscar el beneficio de las personas afectadas.

### **2. EJERCICIO DE SENSIBILIZACIÓN “pasando obstáculos”**

Disponer con anterioridad el patio de recreo ubicando objetos en diferentes posiciones a lo largo del recorrido, agua derramada, arena, llantas, etc.

Se le pide a los estudiantes que se quiten organicen una fila, se quiten los zapatos y sigan las instrucciones de la dinámica:

- a. Con los ojos abiertos iniciar el recorrido caminando
- b. Pensar bien como se va a superar cada obstáculo
- c. Mientras tanto un grupo de cinco estudiantes hacen de observadores, anotando comentarios que surgen en la actividad y comportamientos que le llamen la atención.
- d. Al final del recorrido cada niño a niña escribirá en un papel: ¿Qué pensó cuando vio los obstáculos?, ¿Cuál fue el obstáculo más difícil?, ¿Cuál fue el obstáculo más fácil?



- e. Cuando haya pasado todo el grupo completo se sugiere reunir los niños y niñas en círculo para compartir sus sentimientos, sus sensaciones y las preguntas. Es importante escuchar tanto a los que hicieron la dinámica como a los que observaron.
- f. Invitar al grupo a sacar sus propias conclusiones y a buscar la relación que tiene la dinámica con los conflictos.
- g. Escribir en un cartel las conclusiones del grupo

**3. Trabajo individual: “pensando en mis conflictos”**

Se dispone al grupo con un ejercicio de interiorización o de silencio interior (serenando la mente, los sentimientos y el cuerpo a través de música suave y palabras claves). Enseguida se invita a los niños a escribir en una hoja algunas situaciones conflictivas que hayan tenido en la casa o en el colegio.

**4. Trabajo en grupo: “Analizando un conflicto”**

- a. Dividir el grupo en subgrupos de cuatro estudiantes para compartir la lista de conflictos que encontraron.
- b. Cada grupo escoge un conflicto para analizarlo
- c. Desarrollarán el cuadro de resolución de conflictos (fotocopia)

<b>¿Cuál es el conflicto?</b>	
<b>¿Quiénes están implicados?</b>	
<b>¿Cuáles fueron las causas?</b>	
<b>¿A quiénes benefició?</b>	
<b>¿A quiénes</b>	

<b>perjudicó?</b>	
<b>¿Cuál fue la solución?</b>	
<b>¿Qué otras soluciones propones?</b>	

d. Cada grupo prepara la dramatización del conflicto con dos finales diferentes

### 5. Plenario

Poner en común las dramatizaciones y analizarlas teniendo en cuenta las siguientes preguntas para todo el grupo:

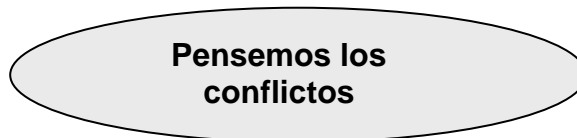
- ¿Qué tienen de común?
- ¿En qué se diferencian?
- ¿De qué nos sirve pensar y analizar los conflictos?

### 6. Retroalimentación

Cada niño elaborará un cartel bien creativo con su propia conclusión.

Pegar los carteles en un rincón del salón con un título que sea resultado del consenso del curso.

### TALLER 2



### MATERIAL PEDAGÓGICO:

- Fotocopias con el cuadro de análisis de conflictos.

- Hojas blancas, esferos
- Cuento: “El búfalo y el mono”.

## PROCESO METODOLÓGICO

Es importante aclarar que este taller se desarrolla en varias sesiones de clase.

### 1. Ambientación

El respeto es la base de la paz y de la convivencia porque consiste en:

Aceptar a que cada persona es diferente y, al mismo tiempo, no molestarla por esas diferencias.

*No meterse en la vida privada de las personas. Es decir, no violar su intimidad.*

*Cuidar las cosas de los otros como si fueran nuestras. Obviamente cuidar nuestras cosas.*

*Tomar en cuenta orientaciones de las personas que buscan nuestro beneficio sobre nosotros, como padres, maestros y adultos, etc.*

*No abusar de la autoridad ni de la fuerza. Siempre es mejor recurrir al diálogo.*

*No destruir los seres más débiles de la naturaleza. Es decir, no causar daño a otro con plena intención.*

## 2. LECTURA DE SENSIBILIZACIÓN

Leer en voz alta para todo el grupo el cuento:

### **“El búfalo y el mono”.**

Bajo un gran árbol dormitaba el búfalo. Todos sus poderosos músculos descansaban.

Un mono pequeño e insensato le observaba desde lo alto de una rama a la que estaba subido. Viendo al búfalo tan paciente, pensó que podría molestar a aquel ser grande y, en apariencia, indefenso.

Descendió de un salto y ensayando una cabriola trepó hasta sus cuernos y comenzó a columpiarse y a balancearse en ellos.

El búfalo despertó de golpe, pero al ver de qué se trataba, siguió dormitando tranquilamente, como si nada ocurriera.

El mono necesitaba que el búfalo se enfadara, pues, sin ese ingrediente, sus juegos y monerías resultaban insulsos. Así es que intentó de nuevo enfadar al búfalo.

Se colocó ante la hierba que iba comiendo y con grandes aspavientos, ridículas volteretas y chillidos desaforados, se dedicó a pisotear la jugosa hierba que el búfalo, pacientemente debía engullir.

El búfalo, sin inmutarse lo más mínimo, fue a comer a otro lado.

El mono no se daba por vencido. Sus travesuras iban convirtiéndose en actos maliciosos.

En su desesperado intento de conseguir el enfado del búfalo, se proveyó de una vara delgada y flexible y comenzó a golpearle detrás de las orejas, porque en alguna ocasión escuchó decir que eso molestaba en gran manera a los animales.

Ante el fracaso de sus intentos, se aupó hasta el lomo del búfalo y le cabalgó, adoptando posturas ridículas e hirientes para el sufrido y resignado búfalo.

El búfalo, ni se alteró, a pesar de la fuerza que guardan sus poderosos cuernos.

Un día, hallándose el malintencionado mono mortificando con nuevos tormentos al búfalo, apareció un hada, que al ver la escena, dijo al búfalo:

- Querido amigo búfalo, eres grande y poderoso en tu fuerza, pero simple e inepto en tus reacciones. Si tienes unos cuernos tan poderosos que asustan a los leones y tigres y tus pezuñas pisotean con descomunal fuerza, ¿por qué no arrojas a este mono, tonto e insignificante, y le atraviesas con tus cuernos?

El búfalo esbozó una sonrisa amplia y serena, al tiempo que respondía al hada:

- Pero mujer, ¿Cómo quieres que haga daño a este pequeño e insolente animalito, al que la naturaleza no le dio el suficiente

entendimiento para comprender que de un solo golpe puedo matarle? Además, ¿debo hacerlo sufrir para ser yo un poco más feliz?

El hada hacía tiempo que no escuchaba palabras tan graciosas y, sin poder contener la risa, levantó una varita mágica y pronunció un conjuro para que nadie pudiera molestar nunca al búfalo.

### **3. Análisis del cuento**

Preguntar al grupo:

- a. ¿Cuáles eran las características de los personajes?
- b. ¿Cuál es el conflicto?
- c. ¿Cuáles eran las causas del conflicto?
- d. ¿Cuál fue la actitud del búfalo?
- e. ¿Cuál fue la solución del búfalo? ¿Están de acuerdo?
- f. ¿Por qué el búfalo tomó esa solución? ¿a quién beneficio?
- g. ¿Qué otras soluciones se le hubiera podido dar al conflicto?
- h. ¿Qué hubiera ocurrido si el búfalo le hace caso al hada?
- i. ¿Conoces en el curso ejemplos de personas que se asemejen al cuento?

### **4. Trabajo en grupo: “Analizando un conflicto”**

- a. Dividir el curso en subgrupos de cuatro estudiantes
- b. cada grupo seleccionara un caso de la vida del curso que se asemeje a este cuento de “el búfalo y el mono”
- c. Desarrollarán el cuadro de resolución de conflictos (fotocopia)

¿Cuál es el conflicto?	
¿Quiénes están implicados?	
¿Cuáles fueron las causas?	
¿A quiénes benefició?	
¿A quiénes perjudicó?	
¿Cuál fue la solución?	
¿Qué otras soluciones propones?	

- d. Cada grupo inventará una canción o un lema que tenga que ver con la enseñanza que concluyeron a partir del cuento.

## 5. Plenario

Poner en común las canciones o los lemas y analizarlas teniendo en cuenta las siguientes preguntas para todo el grupo:

- ¿Qué tienen de común?
- ¿En qué se diferencian?
- ¿De qué nos sirve pensar y analizar los conflictos?

## TALLER 3



### Análisis de caso

#### **MATERIAL PEDAGÓGICO:**

- Narración del caso de Juan Diego
- Papel blanco y un marcador delgado
- Cuestionario de Lipman para cada niño o niña

#### **PROCESO METODOLÓGICO**

Es importante aclarar que este taller se desarrolla en varias sesiones de clase por ser un debate que se amplia con varias preguntas.

##### **1. Ambientación**

Cada vez que tenemos un conflicto nuestros sentimientos y nuestros pensamientos comienzan a trabajar para buscar una solución que nos beneficie pero que también beneficie a nuestros padres, amigos, compañeros, etc. Es muy importante que nuestros comportamientos y nuestras decisiones sean justos.

##### **2. Trabajo en subgrupos**

Cada grupo recibirá el siguiente caso para discutir. Es el problema entre un niño de once años y su padre y dos hermanos:

*Era viernes por la tarde; un niño estaba en quinto curso y ese fin de semana era su cumpleaños. El profesor dejó muchas tareas para la casa*



*porque algunos alumnos se estaban portando mal. Juan Diego, no se estaba portando mal, pero decidió no pedir que se le dispensara de la tarea. Así pues, aunque todos sus primos vinieron a verle, tuvo que pasar la mayor parte del tiempo en su cuarto haciendo las tareas y estuvo muy poco tiempo en su fiesta.*

*El lunes por la mañana iba a la escuela con todas las tareas hechas cuando se encontró a una amiga suya que no las había hecho y estaba tan asustada que lloraba. Le pidió que le dejara copiar las tareas. El no sabía que hacer pero por fin decidió que, como era una buena amiga, le debía dejar copiárselas.*

*Ella las copió.*

*Cuando llegaron a clase, el profesor pidió a todo el mundo que fuera a su escritorio con su tarea. Había oído, sin embargo, que algunos niños habían copiado y pidió que los que hubieran copiado o dejado copiar se quedaran en su sitio. Juan Diego se siente mal, pero decide ser sincero y se queda en su sitio sin entregar sus tareas. Mientras está sentado ve la niña que copió de él ir al escritorio del profesor y entregar la tarea.*

**Pregunta:** *¿Qué harías tú si fueras Juan Diego? ¿Por qué lo harías?*

### **3. Plenaria**

Escuchar las respuestas y las razones de cada grupo. Se puede ampliar el debate con otras preguntas de análisis:

- ¿Era justo el castigo del profesor?
- ¿Era justo que Juan Diego decidiera hacer las tareas aun cuando no se estaba portando mal?

- ¿Debería haber dejado a su compañera copiar?
- ¿Era justo que ella le pidiera dejar copiar sus tareas?
- ¿Esta bien que la niña se callara que había copiado?

Después del debate invitar al grupo a sacar sus propias conclusiones y escribirlas en un papel para el rincón de análisis de conflictos.

#### 4. Evaluación

Después del debate invitar al grupo a autoevaluar su manera de participar y discutir en clase, teniendo como referente el cuestionario de Lipman:

PREGUNTAS	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
1. ¿Participa activamente en las discusiones grupales?			
2. ¿Sostiene ideas con razonamiento lógico?			
3. ¿Descubre las falacias en el razonamiento de los demás?			
4. ¿Usa razonamientos erróneos en sus argumentos?			
5. ¿Encuentra soluciones alternativas?			
6. ¿Parece entender los puntos de vista de los otros compañeros aun cuando no esté de acuerdo?			
7. ¿Dice cosas originales e interesantes?			
8. ¿Trabaja con ahínco y no toma a la ligera el taller?			
9. ¿Hace preguntas que muestran interés?			

e ideas?			
10. Se enoja rápidamente cuando otros no están de acuerdo con su opinión?			
11. ¿Permanece en su trabajo hasta que éste está terminado?			
12. ¿Usa el material en forma imaginativa?			
13. ¿Desea saber más acerca de las cosas que se presentan en el taller?			
14. ¿Da oportunidad a otros compañeros de expresar sus puntos de vista?			

## V. CONCLUSIONES

Después de este proceso de investigación puedo afirmar que la edad en la que se encuentran los niños y niñas de tercero A, es una edad propicia para interiorizar, estructurar las bases del pensamiento, generar sensibilidad frente al mundo, fortalecer la conciencia frente a las propias fortalezas y debilidades, llegar a principios a través de analogías, historias, ejemplos y el manejo del lenguaje simbólico.

Es evidente que entre los ocho y los diez años de edad el ser humano se percibe a sí mismo y a la realidad de manera diferente, lo que conlleva a un nivel de comprensión y de interacción propio del modelo mental que se puede tener a esta edad. Logran mayor conciencia de sí mismos y de las otras personas, mayor conciencia de lo que pasa, dando sus propias razones; tienen una mayor capacidad crítica, pues son capaces de juzgar, de juzgarse y de juzgar a otros. Tienen mayor claridad para ver lo que hace o no hace a una persona justa, amorosa, responsable y feliz; con lo que van formando las bases de sus criterios. Es el tiempo de sentirse más seguros de sí mismos, con más dominio de su persona y sus relaciones; con más responsabilidad.

Son capaces de estructurar, clasificar, coleccionar y planear; son capaces de ver las causas, los contextos y las consecuencias de muchas situaciones de la realidad. Gustan de manejarse con ideas concretas aunque no se descarta que ya van formando ideas universales.

En general los niños y niñas del curso tercero A requieren fortalecer su habilidad para solucionar problemas, un pensamiento más contextualizado, mayor interiorización, auto análisis y reflexión, espacios

que apoyen las iniciativas, ambientes que posibiliten el diálogo, la pregunta y la opinión; Es importante acompañar la formación en hábitos de escucha, el nivel de atención y concentración incentivando su nivel de motivación.

Las causas de los niveles bajos de motivación, participación y pensamiento autónomo, se podrían centrar en:

- La mayoría de los alumnos asumen un rol pasivo dentro de la clase. Participan poco y la actividad que realizan está principalmente centrada en el maestro.
- Un grupo significativo de niños y niñas del curso tercero A no manifiestan en su desempeño un pensamiento crítico. No cuestionan los contenidos que se les enseñan, aceptan el conocimiento como válido sin verificar la confiabilidad de las fuentes o sin pensar en la congruencia de las afirmaciones que hacen.
- La mayoría de los docentes tenemos la tendencia a centrar la actividad en la enseñanza, más que en el aprendizaje. Muchas veces se hace más importante cumplir con los planes académicos, los horarios, terminar los libros de apoyo que realmente verificar si los alumnos y las alumnas van procesando la información que reciben.
- Es necesario planear los procesos de enseñanza – aprendizaje de acuerdo al contexto, los intereses y la manera de aprender de los niños y las niñas. Muchas veces damos por supuesto los contextos y las necesidades de los niños homogeneizando el aprendizaje.

## **Cuestiones de fondo...**

A la base de este desarrollo del Pensamiento crítico de los niños y niñas es necesario cuestionar el ADULTOCENTRISMO, entendido como los criterios racionales, institucionales y demasiado serios que “someten” al mundo infantil. Este sometimiento es entendido como el silenciamiento de los niños y las niñas a quienes muchas veces no se les reconoce como sujetos históricos, pues se menosprecia su capacidad de pensar, no se les tiene en cuenta para tomar decisiones, se les considera débiles, menores, inútiles, improductivos, irracionales, poco importantes en la dinámica social, el “adulto siempre tiene la razón”. Muchas veces se ridiculiza sus esfuerzos, se les menosprecia su trabajo y se descalifica el rol de quienes trabajan con ellos, por ser considerados idealistas, inocentes, ingenuos, de poca calidad, imperfectos y que no tienen que ver con los urgentes problemas sociales e intelectuales.

Esta sociedad patriarcal que esta estructurada social y simbólicamente, se constituye a partir de la figura del padre, varón y adulto, quienes ejercen una violencia simbólica sobre los cuerpos de las mujeres, los pobres, los negros y los niños /as. Esta violencia simbólica busca reforzar la represión a través de relaciones autoritarias, verticales y excluyentes, acentuando la inferioridad, la sumisión, la subordinación, el desprecio y el rechazo de los niños y las niñas por su condición social y generacional.

Queda claro que este adultocentrismo es una característica esencial de nuestras sociedades y culturas piramidales, en donde se reduce la niñez o infancia a un momento de la vida y a una etapa que pronto hay que superar para ser adultos, “los niños son el futuro”, olvidando la gran riqueza que hay en la condición de la niñez.

Se convierte en un reto educar aprendiendo de los niños y de las niñas, valorando el juego como una dimensión de la vida que abre campo para la bondad, la alegría, la imaginación, la curiosidad, los sueños, las utopías, la esperanza, la expresión y la fantasía como acto político y espiritual que en vez de negar y reprimir, POSIBILITA.

Es la oportunidad, primero para reconocer como importantes las facultades, las actividades y las experiencias de los niños y las niñas, dentro de la dinámica social y especialmente dentro de la escuela.

Segundo, es la oportunidad de ponernos en el lugar de los niños y las niñas, leyendo la realidad desde sus situaciones, sus problemas, sus cuerpos, sus sentidos, sus silencios, desde su manera de ver y sentir la realidad y sobretodo desde los valores que encierra esta condición de la infancia.

Tercero, es la oportunidad para reflexionar y generar desde la escuela otras relaciones de poder entre los adultos y los niños /as , entre los mismos niños y niñas y porque no, entre los adultos.

Cuarto, es el llamado a considerar que desde la educación se puede formar personas críticas, conscientes de su capacidad de participar y transformar la realidad. Los niños y las niñas también desarrollan su pensamiento crítico.

## VI. BIBLIOGRAFIA

LEVY Eduardo, S.J., *folletos para convivencias “ Encuentros con Cristo” de ocho y nueve años*. Sexta edición 1998.

PUCHÉ Navarro Rebeca, *El niño que piensa: un modelo de formación de maestros*, MEN Colombia, mayo 2001

NICKERSON, PERKINS Y SMITH, *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*, Ed. Paidós, México.

MIGUEL Y JULIÁN DE ZUBIRÍA, *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Ed. Plaza y Janés, 1987.

MORÍN Edgar, *La mente bien ordenada*. Ed. Seix Barral Los Tres Mundos. 2001.

ELSSY BONILLA Y PENELOPE RODRÍGUEZ. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: UNIANDES. 1997.

DÍAZ ADALBERTO Y CERÓN EIVAR ANTIDIO, *Metodología para el desarrollo del pensamiento y las competencias básicas*. Experiencia colegio Vasco Nuñez de Balboa, Nuevas pruebas de Estado, Popayán, diciembre de 2000.

RATHS L. E. Y otros, *Cómo enseñar a pensar, teoría y aplicación*. Ed. Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_, *Edad escolar, La aventura de educar*. Universidad de la Sabana, Colombia, 2000.



PIAGET Jean , *Seis estudios de psicología*. Ed. Planeta, Barcelona, 1985.

PIAGET, citado por Teey Faw, *Psicología del niño*, Ed. McGraw – Hill, Colombia, 1994.

BARBEL INHELDER Y JEAN PIAGET, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós Psicología Evolutiva. Barcelona, 1985.

INSTITUTO ALBERTO MERANI, *Proyecto educativo Institucional*, sección 2 “la inteligencia para Piaget”, Colombia.

NARANJO Gloria Francisca, C. Ana Mercedes , *El aprendizaje y los procesos del desarrollo en el niño*, Ariel Impresores, Bogotá, 1989.

KOHLBERG, citado por Elizabeth Hurlock, *Desarrollo del niño*, Ed. McGraw – Hill, México, 1978, pág. 415.

LÓPEZ Calva Martín, *Pensamiento crítico y creativo en el aula*. Ed. Trillas, México, 1998.

LÓPEZ BLANCA SILVIA Y RECIO HILARIO, *Creatividad y pensamiento crítico*. Ed. Trillas, México, 1998.

LIPMAN Matthew, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

LINEAMIENTOS CURRICULARES, Lengua castellana, M.E.N. “*Cómo el estudiante deja de ser estudiante: una propuesta de Ortega y Gasset*”, Colombia.

MATTHEW Lipman, *El pensamiento crítico ¿qué puede ser?*. Traducido por: Diego Antonio Pineda, Revista Itinerario Educativo, 1997 (Junio – diciembre).

CONSTANTINO PORTILLA Y ARMANDO RUGARCÍA, *El pensamiento crítico y creativo y la educación superior*, en Magistralis, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, núm. 4, Puebla, enero – junio de 1993.

BRIONES Guillermo, *La investigación en el aula y en la escuela*, Ed. SECAB (Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello), Colombia 1992..

MARTÍNEZ Miguel M., *La investigación cualitativa etnográfica en la educación* (Obra galardonada con el premio Andrés Bello por la universidad Simón Bolívar), Colombia, 2000.

MARTÍNEZ Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000.

ANDER Ezequiel – Egg, *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Editorial Magisterio del Río de la Plata – Argentina, 1990.

MEEHAN Eugene J., *Introducción al pensamiento crítico*, Universidad De Misurí, san Luis. Editorial Trillas, México.

TORRES Carrillo Alfonso, *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Editorial UNAD, 1996.

PRIESTLEY Maureen, *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Editorial Trillas, México, 1996.

## VII. ANEXOS

### CUADRO DE REGISTRO ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

**E** : Entrevistas

**C**: Cuestionarios

**O**: Observaciones de clases

**D. C**: Diarios de campo

**N.C**: Notas de campo

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN CATEGORÍA DEDUCTIVA	REGISTRO DE LA INFORMACIÓN	DEFINICIÓN CATEGORÍA INDUCTIVA
<b>RAZONAMIENTO LÓGICO</b> ▪ <b>Deducción</b> ▪ <b>Inducción</b>	RAZONAMIENTO El razonamiento es también definido como la obtención de un	A continuación aparece el resultado a tres preguntas de <u>autoevaluación</u> que realizaron los niños y niñas de tercero A, a partir del cuestionario de Lipman. Contestaron 27 estudiantes. Realizada el 24 de septiembre. (C)	Un grupo pequeño que podría corresponder al 15% del curso se caracteriza por expresar sus ideas claras, ordenadas y lógicas; la otra parte del curso

	juicio a partir de otros, de los cuales deriva por necesidad intrínseca <sup>82</sup> .	<p><b>¿Sostiene ideas con razonamiento lógico?</b></p> <p>CASI NUNCA: 2  A VECES: 11  CASI SIEMPRE: 14</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de hablar pienso lo que voy a decir</li> <li>- Mis opiniones y las cosas que yo digo están ordenadas.  En la clase de Inglés</li> <li>- Pongo atención y no cambio el tema en la clase de sociales.</li> <li>- En la clase de ciencias respondo a preguntas</li> <li>- Pongo atención en todas las clases</li> <li>- No me entienden nada de lo que digo en español.</li> <li>- Me acuerdo de las cosas anteriores de otras clases</li> <li>- Yo digo a veces cosas que se entienden en sociales y</li> </ul>	<p>presenta dificultad para comprender rápidamente algunos procesos, preguntas y textos.</p> <p>El grupo de estudiantes en total son 33, lo que dificulta acompañar de cerca el proceso de desarrollo del pensamiento individual; sumado a esto, los niños y niñas que no logran comprender las instrucciones y las explicaciones de los docentes, no suelen preguntar</p>
--	---	---	--

<sup>82</sup> Martínez Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000. “Proceso interno psicológico, que es materia de la teoría del pensar. Desde el punto de vista lógico, el razonamiento se refiere a todas las clases de procesos formales, y designa tanto las operaciones inductivas como las deductivas; tanto el proceso formal correcto, como el incorrecto (paralogismo, sofismas), son razonamientos”.

<sup>83</sup> Martínez Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000. “Para Kant es una demostración que, al oponerse a la prueba por hechos hace evidente una exigencia de derecho”.

<sup>84</sup> Cfr. Capítulo II, PENSAMIENTO CRÍTICO de esta monografía. Pág. 24.

<sup>85</sup> PISTAS: Es un juego que consiste en dibujar pistas de carros en una hoja y luego hacer carros que van haciendo carreras.

		<p>a veces en ciencias cosas que no se entienden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A veces no entiendo en clase de Ciencias</li> <li>- Participo para bien en todas las clases</li> <li>- A veces estoy en poco distraída pero casi nunca cometo errores.</li> <li>- A veces hecho globos</li> <li>- Siempre estoy atento</li> <li>- Me meto en otro planeta</li> <li>- Hago relaciones lógicas, aunque a veces salgo con otros temas</li> <li>- Le pongo orden en ciencias</li> <li>- Hablo cosas que se entienden porque las analizo en la clase de sociales</li> <li>- Me dan ganas de hacer necesidades en la clase de ciencias</li> <li>- Eso me facilita entender las clases. Se entienden mis argumentos</li> <li>- A veces digo respuestas que no son de la clase</li> <li>- Pongo atención a las clases</li> <li>- Casi nunca hablo</li> <li>- Me equivoco. No pongo atención en clase de ciencias</li> <li>- Si me meto en el problema y en el tema</li> <li>- Yo cambio el tema en clase de ciencias</li> </ul>	<p>o comentar sus dudas e interrogantes.</p> <p>La distracción y el bajo nivel de atención logran influir en la comprensión de los niños.</p> <p>Es importante resaltar que el medio familiar, cultural y social en el que se desenvuelven los niños y niñas les permite lograr asociaciones lógicas, deducir nuevos conceptos, traer ejemplos y experiencias a las clases.</p> <p>Los niños y niñas copian lo que el docente les dicta o les pide que copien, pero no todos comprenden o hacen análisis de esto.</p> <p>Después de analizar estos</p>
--	--	--	--

	<p>DEDUCCION<sup>83</sup></p> <p>Raciocinio que va de lo universal a lo menos universal, o a lo particular, o de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me concentro en el tema</li> <li>- Las cosas que yo se las respondo con lógica</li> <li>- Me meto en el tema</li> </ul> <p><b>¿Descubre las falacias en el razonamiento de los demás?</b></p> <p>CASI NUNCA: 5</p> <p>A VECES: 12</p> <p>CASI SIEMPRE: 10</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque a veces corrijo la ortografía de los “profes”</li> <li>- Estoy atenta con el niño que habla y me pongo a ayudarlo</li> <li>- Algunas veces estoy en la nebulosa</li> <li>- Me concentro en lo que estoy haciendo</li> <li>- No pongo atención</li> <li>- No se la respuesta</li> <li>- En inglés un jueves vamos a computador. Es y aprovecho para corregir a mis compañeros cuando se equivocan</li> <li>- Algunos niños se equivocan pero no ayudo a reflexionar</li> <li>- Para aprender bien</li> <li>- Me encanta corregir y argumentar, pero casi nunca me gusta decirlo del mal modo, aunque a veces sí.</li> </ul>	<p>registros surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué desmotiva a los niños y las niñas en las clases?, ¿Cómo favorecer niveles de atención más alto? ¿Los docentes preparamos las clases conscientes que no todos los niños y niñas aprenden igual?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En las respuestas que dan los niños se evidencia que tienen lógica para contestar.</li> <li>- Los niños relacionan el pensamiento con la atención.</li> <li>- Los niños y las niñas hacen fuerte énfasis en la dificultad para concentrarse.</li> <li>- Para los niños pensar lógicamente está relacionado con responder</li> </ul>
--	--	---	--

	<p>universal a lo igualmente universal. Incluye una inferencia lógica; se saca conclusiones, sólo con la información que se tiene.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo se algunas palabras</li> <li>- A veces me distraído y a veces no</li> <li>- Me doy cuenta: Cuando Carlos dice una cosa que está mal, yo le digo que está mal dicho</li> <li>- Cuando estamos copiando agenda y alguien dice una tarea mal, yo alzo la mano para corregirle.</li> <li>- A veces corrijo</li> <li>- Me doy cuenta porque yo lo corrijo</li> <li>- En la clase de ciencias, dejo que hablen y copien en el tablero</li> <li>- A veces pongo atención y otras veces me distraigo</li> <li>- Me doy cuenta y les digo: "échenlo". También corrijo al profesor pero de otra manera</li> <li>- Estoy atento</li> <li>- Sigo copiando y no pongo atención en clase de matemáticas</li> <li>- Si me doy cuenta pero no digo</li> <li>- No porque no la escucho y a veces me río en mi mente</li> <li>- Pongo atención a lo que dicen</li> <li>- A veces corrijo y otras veces dejo que hablen mal las cosas</li> <li>- A veces los profesores no dejan</li> </ul>	<p>desde lo que saben con lógica, hacer otras relaciones, hablar cosas que entienden para que otros las entiendan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es común que los niños manifiesten que en clase su pensamiento se ve afectado por la concentración o la atención.</li> <li>- ¿Qué pasa por la mente de un niño cuando está en clase?</li> <li>- Algunos niños y niñas manifiestan una actitud mecánica: siguen copiando aunque no pongan atención. El hecho de que los niños estén copiando no quiere decir que está entendiendo.</li> <li>- Un mal hábito en el proceso de enseñanza</li> </ul>
--	--	--	--



		<p><b>¿Usa razonamientos erróneos en sus argumentos?</b></p> <p>CASI NUNCA: 11</p> <p>A VECES: 9</p> <p>CASI SIEMPRE: 7</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Me gusta revisar las respuestas</li><li>- A veces estoy en la luna</li><li>- Porque pienso primero</li><li>- Estoy en el tema</li><li>- Me equivoco es porque soy muy acelerada</li><li>- No me equivoco</li><li>- Caigo en cuenta de que estoy equivocada</li><li>- Algunas palabras no las puede decir bien</li><li>- En ciencias por no entender</li><li>- Pienso antes de hablar</li><li>- Nunca me confundo, yo solamente digo lo que creo que es y casi siempre me sale bien pensando.</li><li>- Estoy distraído.</li><li>- Porque me distraigo</li><li>- Se me olvida lo que voy a decir</li><li>- Algunas veces me equivoco</li><li>- Me equivoco</li></ul>	<p>aprendizaje es copiar y escuchar al tiempo.</p>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se me va la paloma y me equivoco</li> <li>- A veces me enredo</li> <li>- Algo se me olvida, digo olvido porque me da pena decir la respuesta que yo tengo</li> <li>- A veces se me olvidan las cosas</li> <li>- Me equivoco</li> <li>- Cuando voy a hablar, se me va la palabra</li> <li>- Nunca me enredo en las clases</li> <li>- Cuando hablo las cosas no tienen sentido</li> <li>- Pienso en otras cosas</li> <li>- A veces corrijo y otras veces dejo que hablen mal las cosas</li> <li>- Hablo bien</li> </ul> <p>A continuación aparece el resultado a tres preguntas del cuestionario de Lipman que realizaron los padres de familia de los niños y niñas de tercero A. Contestaron 27 estudiantes. Realizada el 24 de septiembre. (C)</p> <p><b>¿Sostiene ideas con razonamiento lógico?</b>  CASI NUNCA:  A VECES: 4  CASI SIEMPRE: 22</p>	
--	--	--	--

		<p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es lógico y ordenado en su hablar</li> <li>- Organiza bien sus ideas</li> <li>- Por razonamiento</li> <li>- Habla bien porque ha crecido entre adultos</li> <li>- Sí piensa para hablar</li> <li>- A veces fantasea</li> <li>- Piensa primero, le decimos y le ayudamos a organizar las ideas.</li> </ul> <p><b>¿Su hijo e hija reconoce que se confunde al hablar y cae en cuenta cuando utiliza respuestas poco claras? ¿Acepta que se equivoca?</b></p> <p>CASI NUNCA: 3  A VECES: 10  CASI SIEMPRE: 13</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrige y parafrasea buscando ser entendida</li> <li>- Sí analiza bien</li> <li>- Le cuesta reconocer que se equivoca***</li> <li>- Acepta cuando se equivoca</li> <li>- Porque la gente no entiende y rectifica</li> <li>- Es lo que ella diga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los padres y los estudiantes coinciden que la mayoría de niños y niñas casi siempre sostiene ideas con razonamiento lógico.</li> <li>- Después de leer las respuestas de los padres me quedo con el siguiente interrogante: ¿Fantasear impide el razonamiento lógico?</li> <li>- Los padres y estudiantes coinciden que casi nunca habla con razones confusas o</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>- Es un niño muy receptivo a los comentarios</p> <p><b>¿Cuándo habla da razones erróneas o confusas en sus argumentos?</b></p> <p>CASI NUNCA: 18  A VECES: 6  CASI SIEMPRE: 2</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se corrige</li> <li>- Expresa sus ideas claramente</li> <li>- Habla razonadamente</li> <li>- Porque no tiene el conocimiento de todo</li> <li>- Por disculparse</li> </ul> <p><b>A continuación aparece el registro de la respuesta de la docente de inglés (Luisa Ortíz) a la pregunta sobre el nivel de pensamiento crítico del curso tercero A. El día 9 de octubre de 2003. (E)</b></p> <p><b>¿Cómo ve el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas de tercero “A” ?</b></p> <p>Es un grupo heterogéneo. La motivación de las actividades que están planteadas solo se percibe en el</p>	<p>erróneas.</p>
--	--	--	------------------

		<p>15% de la totalidad del grupo. Las actitudes críticas y pensamientos lógicos se da en los mismos estudiantes (Daniela, José David, Nelson, Myriam, Santiago y David Malaver), a pesar que se motive a todos a desarrollarlos.</p> <p>A continuación aparece el registro de la manera de cómo se llevó a los estudiantes a concluir, generalizar y ejemplificar en clase de ciencias naturales (Docente Luis Eduardo Guzmán). Septiembre 25 de 2003. (O)</p> <p><b>Profesor:</b> “Ayer dije. Salgan los que hicieron el experimento de esta fila. (Mirando a una niña) Ella lo hizo en la casa. Hay que traer el experimento ya listo”. Solamente hay que hacer aquí al frente la exposición... o..... (Produjo un tono para que los niños contestaran)</p> <p><b>Sarita:</b> “¿La guía?”.</p> <p><b>Profesor:</b> “¡No!”.</p> <p><b>Juliana:</b> “Demostración”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Muy bien Juliana”. (José Miguel interrumpe</p>	<p>- La docente enfatiza en la actitud pasiva de los niños y las niñas.</p>
--	--	---	---

		<p>con un pequeño comentario). Más durito hijo, hoy amanecí como sordito”.</p> <p><b>José Miguel:</b> “¿La podemos traer mañana?”.</p> <p><b>Profesor:</b> “¿Qué pasó ayer?, ¿Qué pasó hoy?. ¿Qué está sucediendo en uno cuando se le quedan las obligaciones?. Reflexiona sobre eso”. Tiene la palabra Santiago. ¡Miguel siéntate bien!”.</p> <p><b>Juan Pablo:</b> “¿Mañana puedo traer los materiales?”.</p> <p><b>Profesor:</b> “No, haces los experimentos... si los traes y en medio de la exposición demuestras. Sólo es demostrar y no armar nada... ¿bien?. ¿Cuál es el niño más atento?. Si uno no tiene que armar ningún aparato como hizo Diana y Nelson, ya no serán materiales, sino máquinas. Pasa con el material aquí y hacen una exposición de... ¿Carlitos?”.</p> <p><b>Carlos Neisa:</b> “Del movimiento.”</p> <p><b>Profesor:</b> “¿Cristian cómo se llama la energía del</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente insiste en un concepto de disciplina que pasa por: sentarse bien, preguntar dentro del contexto que se está hablando o responder con acierto porque eso se interpreta como poner atención.</li> <li>- El docente invita a competir por ser el más disciplinado</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>movimiento?”.</p> <p><b>José Miguel:</b> “Cinética”.</p> <p><b>Profesor:</b> “¿o del...? A ver Andrés Felipe”.</p> <p><b>Andrés Felipe:</b> “del sonido”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Pipe rápido... (el niño está sacando algo de la maleta). (Cuando e profesor lo ve listo le habla) ¡Espérate que hay un ruidito!”.</p> <p><b>Julián:</b> “La energía del viento se llama eólica. (Daniela levanta la mano) . A ver Daniela”:</p> <p><b>Daniela:</b> “Eólica”.</p> <p>El Profesor Luis Eduardo, comienza la explicación de algunos contenidos, realiza en el tablero el siguiente cuadro:</p> <table data-bbox="903 1136 1491 1274"> <tr> <td><b>Energía del viento</b></td> <td>⇒</td> <td><b>EÓLICA</b></td> </tr> <tr> <td><b>Energía del sonido</b></td> <td>⇒</td> <td><b>ACÚSTICA.</b></td> </tr> </table>	<b>Energía del viento</b>	⇒	<b>EÓLICA</b>	<b>Energía del sonido</b>	⇒	<b>ACÚSTICA.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las preguntas y las respuestas que hacen en clase de ciencias están relacionadas con un razonamiento mecánico.</li> <li>- Algunos niños y niñas dan razones lógicas y relacionan el proceso con el resultado.</li> </ul>
<b>Energía del viento</b>	⇒	<b>EÓLICA</b>							
<b>Energía del sonido</b>	⇒	<b>ACÚSTICA.</b>							

		<p><b>Profesor:</b> "Nosotros estamos viendo lo que es física... los temas están relacionados con física. Me dio Nelson una idea para hacer un carro con palancas, resortes, prensas... engranajes, piñones... es una cosa que una ruedita hace girar a la otra. ¿Eso se llama me....? Mecanismo, pero de ahí sale la otra palabra.</p> <p><b>Juan Camilo:</b> " Mecánica".</p> <p><b>Profesor:</b>" Mecánica, tilde en la a".  <i>(Mientras tanto Nicolás permanece jugando "pistas"<sup>85</sup>. Paula mira tímidamente al profesor, porque quiere exponer)</i></p> <p>(Mirando a un niño dice) Tu vas a sostener mientras Paula explica, hablen bien duro que yo estoy sordo. Hija comienza.</p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> "Mi experimento se trata de las cosas lisas y redondas, se pueden rodar fácilmente.</p> <p><b>Profesor:</b> "¿Tu experimento trata sobre que tema? , Yo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños deducen a partir de ejemplos visuales.</li> <li>- Los niños y las niñas comprenden más a través de ejemplos que a través de palabras.</li> <li>- Los niños se adaptan a la metodología de cada docente.</li> </ul>
--	--	---	---



		<p>apenas vi el carrito de hilo, ya enseguida descubrí sobre que es tu experimento”.</p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> “Sobre el movimiento”.</p> <p><b>Profesor:</b> ¿Qué cuentas?.</p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> “El hilo puede rodar fácilmente”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Bien. ¿Recuerdas cuando vimos las partes del movimiento?. Listo.</p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> (Se queda en silencio nerviosa).</p> <p><b>Profesor:</b> “A ver que recuerdan aquí. Paula coloquemos eso allí para que Juan David no se distraiga. A ver vamos a recordar aquí ¿De dónde sale el movimiento?.... a ver José Miguel”.</p> <p><b>José Miguel:</b> (Se pone nervioso y se calla).</p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> “De la energía”.</p>	
--	--	--	--

		<p><b>Profesor:</b> “Hay una fuerza que produce un qué...”.</p> <p><b>Andrés:</b> “ Un impulso”.</p> <p><b>Profesor:</b> “¿Y el impulso produce lo que es el...?”.</p> <p><b>Andrés:</b> “Movimiento”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Pero miren el movimiento. El movimiento se puede dar en varios términos. ¿Cuáles serán esos términos?”. (Aprovechó que Nicolás estaba distraído y lo llamó) Nicolás, hazme un favor... ven. (Dramatiza con el niño) Aquí está el ser que se mueve, yo soy el impulso que salgo de una fuerza. Entonces el impulso puede arrastrar el objeto que se mueve ¡Mire profe que me están jalando. El impulso puede empujar. (Termina la primera parte de la dramatización) Gracias Nicolás, ahora te necesitare un momento, otra vez.</p> <p>El movimiento puede estar en términos de halar o empujar. (Vuelve a ubicar al niño para dramatizar) Ambos somos los seres que se mueven y el impulso va a hacer esta acción(dibuja en el tablero):”</p>	
--	--	---	--

		<p><b>Profesor:</b> “¿Qué pasó con estos dos cuerpos?. ¿Esos cuerpos sé...? (Los niños lo miran mientras piensan) Otro ejemplo: un imán con otro imán, polo del mismo. Positivo con positivo... no se puede.... Los cuerpos cogen al contrario. En términos de:”.</p> <p><b>Abel:</b> “Se...”</p> <p><b>Julián:</b> “De chocarse”.</p> <p><b>Daniel:</b> “Se separaron”.</p> <p><b>Nelson:</b> “Se...”</p> <p><b>Juan Camilo:</b> “Se repelieron”. (Mientras tanto tienen la mano levantada Sara, David, Carlos, José Miguel, José David, Felipe, Juan Camilo, Daniel, Julián, Daniel, Diana, Nicolás, Myriam y Cristian).</p> <p><b>Profesor:</b> “Eso es repelar. Se rechazan. Bueno ¿saben algo sobre el movimiento ustedes?. Bueno, entonces... Vamos a copiar una pequeña consulta. Bueno, los que puedan mañana y los que no para el lunes. (Copia en el</p>	
--	--	--	--

		<p>tablero y dice en voz alta) &lt;Consulta pequeña sobre el movimiento&gt;. Háganme el favor, en el cuaderno escriben energía del movimiento con esfero rojo. ... a ver Sergio, ... a ver Santiago. ¿Qué pasó que no está escribiendo?.</p> <p><b>Nicolás:</b> (Dice suave) ¡Profe tengo sueño!".</p> <p><b>Profesor:</b> "Copien lo siguiente":</p> <p><b>Profesor:</b> "El movimiento dado en términos de... Esto si lo tenían la clase anterior: energía del sonido y energía mecánica" (explica).</p> <p><b>Todos:</b> "Síiiiiiii..".</p> <p><b>Profesor:</b> "¿Seguro?. Miren bien el cuaderno. Ahora les voy a hablar de las fuentes de energía, ¿Cuál es la fuente de energía más importante?".</p> <p><b>Juan Camilo:</b> "El corazón, porque existe para todos".</p> <p><b>Juan Diego y Nicolás:</b> "El sol. Para la tierra el sol; osea, energía que..."</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A los compañeros se les corrige de una manera distinta que a los docentes.</li> <li>- En general corrigen a los demás cuando hablan, o expresan algo incorrecto.</li> </ul>
--	--	--	--

		<p><b>Laura:</b> "Solar".</p> <p><b>Profesor:</b> "Con rojo, primero una E mayúscula. ¿Qué quiere decir?...".</p> <p><b>Sarita:</b> "Energía".</p> <p><b>Profesor:</b> "Otra fuente de energía..."</p> <p><b>Juan Camilo:</b> "El agua".</p> <p><b>Profesor:</b> "Del agua se saca energía....????".</p> <p><b>Daniela:</b> "Estática (se agacha)".</p> <p><b>Profesor:</b> "Las hidro... eléctricas. Energía hidráulica. Es hidráulica no hidráulica, esa energía produce electricidad. En muchos lugares del mundo funcionan con eso. ¿Esta nos trae beneficios? ".</p> <p><b>Todos:</b> "Síiiiiiii..".</p>	
--	--	---	--

		<p><b>Profesor:</b> “¿Por qué nos traen beneficios?”</p> <p><b>José David:</b> “Nos da luz”.</p> <p><b>Nicolás:</b> “Nos da calor”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Porque gracias a ella... esta energía solar...”.</p> <p><b>Juan Camilo:</b> “Gracias a ella estamos calientes”.</p> <p><b>Alejandro:</b> “¡vivimos!”.</p> <p><b>Profesor:</b> “¿Gracias a la energía solar que pasa con las plantas?. Las plantas nos...”.</p> <p><b>Abel:</b> “Nos dan oxígeno”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Nos dan..”.</p> <p><b>Sarita:</b> “Frutos”.</p> <p><b>Nicolás:</b> “Alimento”.</p>	<p>- Cuando los niños o niñas responden equivocadamente el docente no pregunta las razones para llegar a esa conclusión.</p>
--	--	--	--

		<p><b>Sarita:</b> “Comida”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Otra clase de energía...”.</p> <p><b>Carlos:</b> “El viento”.</p> <p><b>Profesor:</b> “¿Cómo se llama?”.</p> <p><b>Carlos:</b> “Eólica”.</p> <p><b>Profesor:</b> “¿Qué beneficios nos trae esta energía?”.</p> <p><b>Juan Camilo:</b> “De la...”.</p> <p><b>Daniela:</b> “Oxígeno”.</p> <p><b>Profesor:</b> “La fuerza del movimiento mueve molinos. Un molino de viento. Lo que hizo Dianita, miren (muestra el experimento de Diana); eso mueve tubos que van a 20 y 30 metros de profundidad. ¿Con un molino se produce?”.</p> <p><b>Ricardo:</b> “Harina”. (El profesor lo mira y con señas le dice que no).</p>	
--	--	---	--

		<p><b>Nicolás:</b> “Electricidad”.</p> <p><b>Profesor:</b> “Son fuentes de energía. Quedamos aquí. Escriban esto, antes de salir”.</p> <p><b>A continuación aparece el registro de un taller: la sociedad piramidal, realizado en clase de E.R.E. (Docente Sandra Rojas) el día 6 de agosto del 2003. (D.C. 1)</b></p> <p>“Escogidos Nelson, Diana, Abel, Viviana, Paula, Juan Camilo, Laura, Juliana, Carlos Agray y Andrés Sarmiento, los distribuimos según lo indicaba la dinámica: Nelson quedó en la punta, Juliana y Carlos en el medio y los otros en la base.</p> <p>Cuando saqué el pan, “había que ver” las caras de ansiedad y los comentarios al respecto: “regálanos un poquito”, “tan de buenas Nelson”, “Danos a todos”, “pobres los de la base, no les va a quedar nada”. Repartimos el pan en el 70%, el 20% y el 20% respectivamente.</p> <p>Observé por unos dos o tres minutos el grupo, riéndome</p>	
--	--	--	--



		<p>con ellos, dados los comentarios y la manera en que se desarrollo la dinámica. Nelson tenía “vergüenza” de comerse solo el gran trozo de pan, Juliana y Carlos no tuvieron ningún inconveniente, Viviana repartió equitativamente el pequeño trozo de pan, evitando que se abalanzaran sobre él. Continuaban los comentarios del grupo: “deme, deme un poquito”, “ Nelson se lo comió todo”, “que injusto”...</p> <p>Terminada la dinámica escuche los comentarios de los niños y las niñas, quienes expresaban que les parecía injusta la manera de repartir, les preocupaba la gente que representaba a los más pobres.</p> <p>Anotaron en el cuaderno las conclusiones de la dinámica y les pedí que para la próxima clase trajeran regla, colores y diccionario”.</p> <p><b>Análisis de este registro de diario de campo que presenta la docente Sandra Rojas:</b></p> <p><i>“En el caso de la dinámica “La Pirámide Social”, los niños pudieron realizar estos procesos mentales. En la clase</i></p>	<p>- Los niños y niñas</p>
--	--	---	----------------------------

		<p><i>anterior ya habían realizado la comparación entre la sociedad piramidal y la sociedad circular, lo que se evidenció en la dinámica, pues a la hora de expresar sus opiniones, tenían claro porque “la mala distribución de las cosas” se puede ubicar en el campo de lo injusto, porque mientras beneficia a unos, perjudica a otros.</i></p> <p><i>Cuando se prepara una dinámica como esta, se está pensando en una intencionalidad; para este caso, la intención es permitirle a los estudiantes que identifiquen como está conformada la estructura social, cómo se dan las relaciones de poder y cómo Jesús en su tiempo, también se encontró con una sociedad piramidal. Para los niños/as es más fácil comprender por qué Jesús reaccionó como reaccionó, ante la ley sábado, ante la exclusión, ante el poder religioso, político y económico, cuando identifican cómo funciona la sociedad y por qué estaba luchando Jesús.</i></p> <p><i>El permitirle a los niños y las niñas que pasen de los textos de manera literal a los contextos que hoy vivimos, en ellos se va desarrollando un pensamiento más ágil, que les permite dar ejemplos, comparar, sacar</i></p>	<p>tienen conceptos previos sobre el tema, lo que les ayuda a realizar asociaciones lógicas y sacar conclusiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es importante que el docente tenga en cuenta la intencionalidad de las cosas para que desde allí oriente las preguntas, las reflexiones, los ejemplos y los comentarios.</li> <li>- Comparar ayuda a sacar deducciones, desarrolla el pensamiento ágil, que permite ejemplificar y sacar sus propias conclusiones para la vida.</li> </ul> <p>PASOS DEL PROCESO DEDUCTIVO:</p>
--	--	---	---

		<p><i>conclusiones para la vida y tener un referente de ser humano, de ser persona.</i></p> <p><i>Cuando se enseña solo desde los contenidos y desde los dogmas, sin tocar la vida concreta de los niños y las niñas, se corre el riesgo de caer en fundamentalismos. Las clases de E.R.E. a mi modo de ver deben ser un espacio para traer la realidad social a las aulas y mirarlas a la luz de la fe, de los mensajes bíblicos. Si en las clases se favorece tocar la realidad personal, familiar y social de los estudiantes lograremos que sus pensamientos sean más críticos y más responsables”.</i></p> <p><b>A continuación aparece el registro de la clase de E.R.E. (Docente Sandra Rojas) el día 11 de agosto del 2003. (D.C. 2)</b></p> <p>“Inicié comentándoles que el paso siguiente era: comparar la pirámide social con la sociedad en tiempos de Jesús, pues era la única manera de entender a Jesús en su manera de actuar y hablar.</p> <p>Les pedí que alistarán la regla, los colores y el diccionario. No faltaron comentarios como: “yo no traje colores”, “ ¿es muy</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar ¿Para qué?</li> <li>- Explicación a partir de un relato que recoge ideas centrales</li> <li>- Uso de imágenes y símbolos para que comprendan a partir del contraste y la asociación.</li> <li>- Ir haciendo aclaraciones generales.</li> <li>- Acudir al diccionario para comprender mejor.</li> <li>- Ejemplificar y comparar con realidades actuales.</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>largo lo que vamos a hacer?”. Ante los comentarios les dije: “es muy importante entender lo de hoy, es un poco largo pero vamos a hacerlo bien”. Enseguida, les expliqué que el pueblo de Israel tenía una sociedad piramidal y que recordaran las características de esta sociedad.</p> <p>Dibujé en el tablero la pirámide, explicando paso a paso quienes estaban en cada nivel de la sociedad. Mientras tanto los niños/as iban dibujando en sus cuadernos la pirámide; hubo necesidad de explicar que el cuaderno se utilizaría horizontalmente y que era importante que la pirámide fuera grande para después acompañarla de dibujos.</p> <p>Comencé a pasar de puesto en puesto revisando el trabajo que estaban realizando, les fui haciendo aclaraciones generales de cada uno de los niveles de la pirámide.</p> <p>Hubo necesidad de consultar en el diccionario palabras como: procurador, esenio, escriba, comerciante, labrador, artesano, prostituta, huérfano, mendigo. Para la consulta varios niños y niñas participaron, pues les gusta consultar en el diccionario. Después de la lectura en voz</p>	<p>Dentro del proceso se tiene en cuenta el seguimiento de instrucciones.</p> <p>Los niños y niñas recuerdan con facilidad las situaciones en donde ellos y ellas se involucran.</p>
--	--	---	--

		<p>alta del significado de la palabra, invité a los estudiantes a dar ejemplos de personas que desarrollaran este tipo de actividad en nuestra sociedad; en tres casos pasé a algunos niños a dramatizar.</p> <p>Después de cerciorarme que estaban realizando la pirámide social del pueblo de Israel, les hice preguntas como: ¿Jesús en que nivel social se ubicó?, ¿Cómo era la relación de Jesús con los sacerdotes?, ¿Cómo era la relación de Jesús con los más pobres?, ¿Cómo trataba Jesús a los leprosos?. Ante estas preguntas los niños contestaron con alguna claridad; esto me permitió invitarlos a buscar textos bíblicos en donde apareciera Jesús compartiendo, hablando y relacionándose con algunos personajes de la pirámide social judía.</p> <p>Alcanzamos a leer el texto bíblico de Marcos 1, 40 – 45. Lo leímos de varias versiones de la Biblia (Latinoamericana, Dios habla hoy, Biblia para el pueblo de Dios). Después de leído, invité al grupo a identificar los personajes, los lugares; realicé preguntas cómo: ¿cómo trataban los judíos a los leprosos?, ¿Jesús cómo trató al leproso?, ¿Qué le pidió el leproso a Jesús?,</p>	
--	--	---	--

		<p>¿Qué dijo y qué hizo Jesús?, ¿Qué podemos aprender de Jesús?, ¿Quiénes son los leprosos de hoy?.</p> <p>Como el tiempo se acabó, les dejé como tarea consultar los otros textos bíblicos en donde se mostrara la relación de Jesús con las personas de su sociedad”.</p> <p>Análisis que realizó la docente Sandra Rojas a este registro de diario de campo: <b>(D.C. 2)</b></p> <p><i>“A partir de la actividad de la clase de hoy, pude constatar que para los niños/as es importante que se le den elementos claros y básicos de manera activa, para que puedan relacionar y sacar sus propias conclusiones.</i></p> <p><i>Es importante aprovechar que los niños/as a esta edad ya tienen un poco más de capacidad de atención, de más de media hora. Haciéndoles trabajar con interés, recordándoles las instrucciones, variándoles las actividades de trabajo, favoreciéndoles espacio para concretar sus ideas a través del dibujo y permitiéndoles que lean.</i></p>	
--	--	---	--

	<p style="text-align: center;"><b>INDUCCIÓN</b></p> <p><i>Generalizar.</i></p> <p>Método empleado en el razonamiento y, en general, en cualquier tipo de investigación.</p> <p>Consiste en tratar de llegar a leyes generales a partir de la observación</p>	<p><i>Percibo que a esta edad les gusta recordar lo significativo, lo que han entendido; recuerdan con facilidad textos bíblicos, situaciones vividas, imágenes y símbolos. A esta edad la memoria de ellos/as necesita de lo concreto para recordar más y con más poder. El ayudarles a organizar el pensamiento con ideas claras, lógicas e interrelacionadas, puede ser una pista para permitirles que recuerden ideas que más adelante serán la base de otros conocimientos.</i></p> <p><i>Para el caso de esta clase, para mí como maestra fue importante aclararles como estaba conformada la sociedad en tiempos de Jesús, que comprendieran las características que tipificaban a ciertos grupos de esta sociedad: Fariseos, zelotas, sacerdotes, levitas, publicanos, romanos. En la medida que ellos tengan pequeños conceptos claros podrán recordar a la hora de hacer nuevas relaciones. Esto se constatará cuando ellos/as dramaticen y actualicen algunos textos bíblicos o cuando se les pida relacionar los textos con contextos actuales”.</i></p>	
--	--	--	--

	<p>de casos particulares que, así mismo, resulten validos en casos no observados. Implica ir más allá de la información que se recibe.</p> <p><b>PENSAMIENTO SENSIBLE AL CONTEXTO</b></p> <p>Se entiende como los comentarios dentro de contexto y referentes a la realidad.</p> <p>El pensamiento que es sensible al contexto<sup>84</sup> debe</p>	<p><b>No hay registros.</b></p> <p><b>PENSAMIENTO SENSIBLE AL CONTEXTO</b></p> <p>A continuación aparecen las intervenciones de los niños y niñas de tercero A en clase de español (Docente Patricia Ballesteros) con relación a la consulta e interpretación de noticias de la actualidad. Septiembre 22 de 2003. (O)</p> <p><i>Diana Cuellar:</i> “La noticia que yo leí fue “Cui en lata busca mercado”, a mi me gustó porque se trata de algo nuevo y es que el cui es una rata, parece un hámster pero es una rata. Y eee... por su...eso se come paro por su apariencia casi nadie quiere comer; entonces, los estudiantes de la universidad del Cauca, están inventando un jamón de cui y es muy delicioso y ...”.</p>	<p>Es de resaltar que los procesos de enseñanza que se observaron en su mayoría apuntan al desarrollo de un pensamiento deductivo, más que inductivo.</p>
--	--	---	---



	<p>tener en cuenta: 1) las circunstancias y condiciones excepcionales o irregulares; 2) Las limitaciones especiales, las contingencias o las restricciones; 3) Tener cuidado de las generalizaciones y 4) Entender que los lenguajes y los significados son determinados por el contexto</p>	<p><b>Nelson Contreras:</b> “La mía se trata del huracán de Carolina del Norte. Por el centro iba a pasar un huracán y hubieron muchos heridos, muchos muertos y inundaciones. El huracán se llama Isabel y la escogí porque habla de otro país y ahí en ese país están mis hermanos”.</p> <p><b>Viviana Lizarazo:</b> “&lt;Profesores oficiales al borde de la locura&gt; y la escogí porque me pareció interesante ver cosas que les pasa a los profesores, por qué no duermen...”</p> <p><b>Daniela:</b> “Mi noticia es &lt;las ruedas del otro&gt;. La escogí porque me pareció interesante de cómo las personas que están discapacitadas: ¡eh! cuando uno lo intenta y no pueden, ellos no se burlan de uno”.</p> <p><b>Cristian:</b> “Escribí sobre &lt;el pez rata&gt;, es que me pareció interesante de porque es que... habla de animales y era como un nuevo nombre que había conocido de animal de mar”.</p> <p><b>Paula Rincón:</b> “El título de mi noticia es &lt;el día del no-carro&gt; y me pareció interesante porque es el segundo día del no-carro”.</p>	
--	--	--	--

		<p><b>Paula Guzmán:</b> No la hice</p> <p><b>Santiago:</b> “&lt;Sin carro, pero con ciclo ruta&gt; y lo escogí porque me pareció interesante porque decía que hoy no había carros pero si había ciclo rutas”.</p> <p><b>Carlos Agray:</b> “Yo hice la narración de la noticia sobre &lt;el huracán de Isabel&gt;, donde hubieron 21 muertos, a muertos personas les quito la luz... y la escogí porque me pareció interesante saber que era un huracán y saber que pasa”.</p> <p><b>Laura Amezcúta:</b> “&lt;Esta es una vivienda con interés social&gt;, yo la escogí porque me pareció interesante que... porque son las viviendas donde viven colombianos”.</p> <p><b>Juan Diego:</b> “Mi noticia se llama &lt;lucha contra la obesidad&gt; y la escogí porque me pareció interesante, hablan de cómo en Nueva York, las personas comen mucha comida de chatarra y se engordan.</p> <p><b>Juan Pablo:</b> “&lt;Combates con animales&gt; y yo la escogí para ver cómo los romanos mandaban a sus esclavos a combatir</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valora que los docentes formulan las preguntas adaptándose al lenguaje y a la comprensión de los niños.</li> <li>- Es evidente que los niños aprenden más con los temas que les interesa.</li> <li>- La docente de español utiliza una sola pregunta para todos los niños y niñas: ¿Por qué escogiste esa noticia?, lo que facilita que las respuestas sean precisas. El pensamiento de los niños se da por modelación, ellos escuchan como responden los otros y eso les ayuda a organizar sus respuestas.</li> </ul>
--	--	---	--

	<p style="text-align: center;"><b>PENSAMIENTO AUTO CORRECTIVO</b></p> <p>La capacidad de reconocer los errores en el razonamiento propio y autocorregirse (Lipman). Lo autocorrectivo se ubica dentro de la indagación, cuyo rasgo específico apunta a descubrir las propias debilidades y rectificar lo que está errado en sus propios procedimientos.</p>	<p>con leones”.</p> <p><b>Ricardo:</b> “No hice la noticia”.</p> <p><b>Santiago:</b> “Mi noticia se llama &lt;contra la influenza&gt; y la escogí porque hay un virus que está afectando a todos los colombianos y muy pronto va a afectar a los del mundo. Se trata de que hay un virus que ya lo tienen cuatro mil personas y que le están afectando a más personas y eso se afecta, osea, cuando uno va a tener eso, es cuando uno va a tener problemas de pandición”.</p> <p><b>Felipe:</b> “Mi noticia es sobre la nueva telefonía que se llama ola, trata de que cada minuto vale treinta pesos y hasta el 30 de Septiembre durante tres años, pueden hablar. Es una nueva”.</p> <p><b>Camilo:</b> “Yo hice la noticia sobre &lt;los amigos son bendiciones&gt; yo la escogí porque me sirve a mi vida, para tener una amistad con las demás personas”.</p> <p><b>Juan Camilo:</b> “Yo escogí de noticias &lt;tarifas de basuras... bajan si se pesan&gt;, se trata de que eh!... en los</p>	
--	---	--	--

		<p>apartamentos, los edificios, los ocupantes se van a reunir y van a reunir todas las basuras y van a pesarlas, así no tienen que pagar un precio fijo, sino lo que pesa la basura de cada uno”.</p> <p><b>Juan Camilo:</b> “Es interesante de que las personas no siempre paguen lo mismo así saquen menos basura o más”.</p> <p><b>Julián:</b> “Mi noticia fue &lt;ocho parques cerrados&gt;, yo la escogí porque me pareció muy interesante. Porque habla sobre que nosotros estemos atentos con los grupos armados y eso. Para que estemos pendientes o alerta para avisarle a otras personas, como los policías”.</p> <p><b>A continuación aparece la respuesta de la docente sociales frente a la pregunta ¿Cómo desarrolla el pensamiento crítico de los niños y niñas a través de su área? . Pregunta realizada el 27 de septiembre de 2003.</b></p> <p><b>Leyda:</b></p> <p>“A partir del planteamiento de situaciones problemáticas que sean alusivas a la vida cotidiana de ellos o a</p>	
--	--	---	--

		<p>problemas de carácter social, político, económico; o a través de la historia, de los hechos; a través del medio geográfico, el espacio donde viven, la comunidad que ellos conforman, de su misma clase. A través de ejercicios de reflexión, escritos donde ellos apliquen conceptualizaciones, cosas que yo ya les he explicado.</p> <p>A partir de eso empiezo a hacer que ellos deduzcan, planteen soluciones, busquen alternativas o indaguen el qué, el cómo, el para qué y el por qué.</p> <p>También a partir de lecturas seleccionadas o textos que yo vea que tienen profundidad y que sean siempre acordes para la comunidad de ellos; mejor dicho, a su nivel de comprensión.</p> <p>También a partir de que ellos fantasean. A partir de su imaginación. Ej. : Cristóbal Colón viajó en tres barcos, yo les pregunto, si ustedes tuvieran un viaje en que viajarían. Dejar que la imaginación de ellos fluya en la fantasía y ellos vayan volviéndose creativos”.</p>	
--	--	---	--

		<p><b>A continuación aparecen las respuestas de las docentes de español y de afectividad frente a la pregunta ¿Cómo desarrolla el pensamiento crítico de los niños y niñas a través de su área? . Pregunta realizada el 1 de octubre de 2003.</b></p> <p><b><i>Sandra Trujillo:</i></b></p> <p>“Se hace a través de diferentes estrategias; una como tomando conciencia de cómo están ellos, tanto a nivel emocional como en lo mental, como reflexionando sobre su que - hacer cotidiano y a partir de ahí empezar a colocarse en el lugar de la otra persona, de manera que puedan tomar distancia y hacer una nueva lectura de lo que están viviendo. También, el análisis de casos, ver diferentes películas, siempre después de cada actividad buscando hacer una reflexión que permita tomar distancia, buscar criterios y en últimas dejar diferentes elementos o criterios para que ellos puedan a partir de ahí analizar las situaciones y tomar decisiones a partir de eso”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para la docente de sociales es importante generar discusión en la clase. Utiliza preguntas de indagación que constantemente se relacionan con la realidad personal, familiar y social.</li> <li>- Parte de las explicaciones generales y luego trabaja a partir de ejemplos y análisis de</li> </ul>
--	--	--	---

		<p><b>Patricia Ballesteros:</b></p> <p>“Yo trato de desarrollar el pensamiento crítico en los niños, cuando ellos leen, buscando que se cuestionen sobre lo que están leyendo, que lo contrasten con su vida real, tanto en las cosas de las noticias que se leen; entonces se busca opiniones, cómo les toca su vida, en el caso que estuvieran en el papel de esas personas, del libro a los personajes de su vida, cómo creen que actuaron, qué harían”.</p> <p><b>A continuación aparece el registro de un comentario realizado por la docente de E.R.E. (Sandra Rojas) en el diario de campo del día 6 de agosto de 2003:</b></p> <p>“Después de desarrollar con los estudiantes dinámicas como “La Pirámide Social”, considero que es importante que los contenidos se conviertan en un pretexto para desarrollar el pensamiento crítico y favorecer que desde un conocimiento religioso los niños y niñas puedan tener criterios para analizar la realidad y los ambientes que les rodean.”</p>	<p>situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de docentes buscan contrastar con situaciones de la vida real.</li></ul>
--	--	--	---

**A continuación aparece el registro de la respuesta de la docente de afectividad (Sandra Trujillo) a la pregunta sobre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en tercero A. Día 1 de Octubre de 2003. (E)**

**¿Cómo ve el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas de tercero “A”?**

En tercero “A” hay diferentes niveles, de nuevo dependiendo de los niños esto tiene que ver con el contexto en el que están, con el compromiso que ellos toman del mismo programa; entonces, hay unos que realizan las actividades muy juiciosamente y buscando como confrontar y yo creo que eso facilita el que puedan desarrollar más el pensamiento crítico. Unos más que otros. En términos generales yo si veo que el grupo es reflexivo, es un grupo que si logra tomar distancia y a partir de ahí comenzar a desarrollar criterios, sin embargo pienso que todavía nos falta bastante profundizar en ese punto.



PENSAMIENTO AUTOCORRECTIVO

**A continuación aparece el registro de unas respuestas del profesor de Ciencias Naturales (Luis Eduardo Guzmán). 30 de septiembre de 2003. (E)**

**¿Cómo desarrolla usted el pensamiento crítico en los niños y las niñas a través de su área?**

“Cuando se coloca una pregunta en una evaluación escrita, que es más claro que la oral, hay ciertas preguntas que conllevan a un si o a un no, pero detrás de ese si o ese no, uno le pide al niño que aclare el por qué, que explique en forma breve por qué, ahí ya está dando insinuación a la argumentación; dentro de esa argumentación que el niño hace o la niña hace ya comienzan a dar los primeros pasos para... en un niño de tercero, ya da los primeros pasos para que aprueben o desaprueben ciertas ideas que el profesor propone en clase.

**¿Cómo ve el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas de tercero “A”?**

En tercero “A”, por ejemplo, sucedió que una niña, no digo el nombre, en cierta ocasión, yo hacia una

		<p>argumentación, no recuerdo de que era la idea y ella me la contradecía. Y a mi eso me calló como pétalos de rosa y en ese momento realizado como profesor. Tener un niño o una niña que le contradiga a uno, eso es mejor que le lleven la corriente, que traguen entero. Entonces cuando yo digo algo y se conforman con eso y cala, me siento triste en ese momento porque muchas veces estoy diciendo una barbaridad y lo hago a propositivo y lo hago a propósito a ver si el niño me argumenta, me contradice”.</p> <p><b>A continuación aparece el registro de la respuesta que la docente de español (Patricia Ballesteros) dio a la pregunta sobre el nivel de pensamiento crítico en los niños y niñas de tercero A. El día 1 de octubre de 2003. (E)</b></p> <p><b>¿Cómo ve el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas de tercero “A”?</b></p> <p>Hay algunos niños que han logrado como un buen nivel de crítica de las cosas, hay otros niños que se quedan mucho en el texto; No hay nada generalizado, hay algunos muy buenos, hay otros que se quedan todavía muy bajo y otros que se quedan como en el proceso,</p>	
--	--	--	--

		<p>pero no han logrado como profundizar mucho, sin embargo, pues, como ayudándoles, jalándoles logran sacar cositas. Pero no es ni muy alto, pero tampoco me parece que estén quedados. Me parece que trabajándolos van sacando cosas, pero si es necesario escarbar y sacar cositas. De pronto ellos si están convencidos de que son muy buenos, entonces dicen cualquier cosa y cuando uno no los acepta, entonces como que chocan. Y todos los trabajos que hacen, preguntan ¿y el excelente?, ¿Por qué no me pusiste excelente?.</p>	

<sup>86</sup> Velasco A. Mónica, *EL USO DE LA PREGUNTA COMO MEDIO Y FIN DEL PROCESO DE INDAGACIÓN*, Artículo editado por el Centro de Filosofía para niños de Guadalajara, 2000. “Desde el punto de vista existencial “el preguntar” es considerado como un modo de ser de la existencia humana. Es un volver sobre las cuestiones fundamentales. **La pregunta sólo se entiende dentro de un proceso de indagación y esta sobre la base de las actitudes de asombro y duda**”.

<sup>87</sup> Martínez Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000. “Platón desarrolla el concepto de opinión cuando dice que es una facultad que nos hace capaces de juzgar sobre la apariencia; ES EL MODO NATURAL DEL

<b>PARTICIPACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preguntar</li> <li>▪ Opinar</li> <li>▪ Dialogar</li> </ul>	<b>PARTICIPACIÓN</b>	<b>PARTICIPACIÓN</b> <b>A continuación aparece el resultado a cinco preguntas de autoevaluación que realizaron los niños y niñas de tercero A, a partir del cuestionario de Lipman. Contestaron 27 estudiantes. Realizada el 24 de septiembre. (C)</b>  <b>¿Hace preguntas que muestran interés e ideas?</b> CASI NUNCA: 5 A VECES: 9 CASI SIEMPRE: 13	A los niños y niñas les gusta participar desde que estén lo suficientemente motivados.  Algunos niños muestran inseguridad para expresar sus ideas y pensamientos en público; las causas de esto son variadas: timidez, temor a la burla del grupo o
--	----------------------	--	--

DEVENIR. Para Platón la opinión (doxa) se opone al saber (EPISTEME) y el proceso del conocimiento atraviesa estos dos campos; pero este conocimiento imperfecto, basado en la apariencia y en el lenguaje, debe superarse por el razonamiento y la intuición”.

<sup>88</sup> Martínez Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000. En Platón, esta palabra utilizada en el sentido de conversación del alma consigo mismo y como una concepción dialéctica que tiende a perpetuar el método socrático de enseñanza a la manera de una conversación en la que cada cual aporta preguntas y respuestas a las proposiciones planteadas sobre un tema determinado; de este método surgen nuevos conceptos y visiones sobre los problemas planteados. Durante la edad media primó el concepto de disputa oral como base de la estructura de las cuestiones y los artículos. Para llegar a este concepto fue básico el pensamiento judeo – cristiano y la conciencia de sí mismo frente al otro, concepto que se extendió hasta los siglos XVIII y XIX, apoyado en Descartes y Kant. En la actualidad el diálogo es de gran trascendencia y universalidad para la filosofía.

<sup>89</sup> O. Respuesta de Juliana León a una pregunta hecha por la docente de sociales. 18 de septiembre de 2003.

<sup>90</sup> O. Respuesta a la pregunta de la profesora de sociales.

		<p>RAZONES:</p> <p>Pienso sobre el tema</p> <p>En las clases de sociales</p> <p>Yo sólo escucho</p> <p>Me encantan los temas</p> <p>Me da miedo equivocarme</p> <p>Porque me gusta el tema</p> <p>Me enseñaron a nunca salirme del tema</p> <p>Me gustan las clases</p> <p>Me da pena</p> <p>me gusta participar y decir cosas lógicas</p> <p>No sé que decir</p> <p>Participo</p> <p>Todas las clases me gustan</p> <p>Pongo atención a lo que dice el profesor</p> <p>Cuando no entiendo pregunto</p> <p>Pocas veces se me ocurre</p> <p>No se me ocurren las preguntas</p> <p>Me gustan las materias</p> <p>Si hago preguntas, menos en ciencias</p> <p>Cuando me gusta mucho el tema</p> <p>Me gusta hacer bien las cosas</p>	<p>descalificación pública por parte de los (las) docentes.</p> <p>Son muy pocos los niños y niñas que preguntan en clase.</p> <p>Al observar las clases se identifica que hay diversidad en la intención de las preguntas: unos favorecen la profundización, otras la expresión de sentimientos, opiniones y experiencias y otras sencillamente un razonamiento mecánico.</p> <p>El nivel de participación en las clases varia de acuerdo a la metodología y el interés de lo niños y niñas. Les gusta participar bastante en la clase de sociales.</p>
--	--	---	--

		<p><b>¿Participa activamente en las discusiones grupales?</b></p> <p>CASI NUNCA: 7</p> <p>A VECES: 10</p> <p>CASI SIEMPRE: 10</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No sabe de que participar</li> <li>- Los profesores le dan la palabra a otros</li> <li>- No siempre conozco el tema</li> <li>- no me gusta*</li> <li>- No me pongo las pilas</li> <li>- CUANDO DICEN ALGO DE UNO. Me activo en clase de Leyda.</li> <li>- Me parece que he mejorado. En la clase que más me gusta hablar es matemáticas. No me dejan hablar en ciencias.</li> <li>- Yo he estado participando en los conflictos y respuestas en la clase. Participo en la clase de sociales porque habla de nuestro país.</li> <li>- En inglés, porque se hartó</li> <li>- A veces me pongo a jugar y no participo</li> <li>- Poco participo y poco pregunto. Participo más en</li> </ul>	<p>Es importante resaltar que los adultos en general deciden lo que los niños y niñas deben hacer. El proceso de formación es adulto céntrico, situación que se constata cuando los niños y niñas sólo responden lo que se les pregunta, poco proponen y muy rara vez lideran.</p> <p>La participación en clase se limita a las preguntas que hacen los maestros /as.</p> <p>En clase les cuesta generar dialogo al participar, poco escuchan las intervenciones de los otros y algunos presentan dificultad para escuchar el punto de vista de otros, especialmente si no coincide. Es de resaltar que</p>
--	--	--	---

		<p>formación Rosarista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En todas las clases doy opiniones, sobretodo en la clase de Sociales</li> <li>- Si participo. Estoy de acuerdo y cuando otro no está de acuerdo veo si es cierta la información</li> <li>- Me da pena. En la clase de sociales me encanta levantar la mano</li> <li>- Me preocupo, me gusta la clase y me interesa.</li> <li>- Me gustan las clases, algunas cosas las entiendo con facilidad. Participo más en ciencias.</li> <li>- No pongo atención. Participo harto en matemáticas</li> <li>- Me gusta participar</li> <li>- La mayoría de veces no hablo</li> <li>- Pienso pero creo que está mal. Me gusta la clase de sociales pero no me escogen</li> <li>- En las clases a veces participo como en la de inglés, yo levanto la mano 2 veces. Yo siempre participo en las clases de ciencias.</li> <li>- Opino mucho en clase de sociales. Casi siempre le dan la palabra al mismo estudiante</li> <li>- Casi nunca me dan la palabra</li> <li>- Por lo general en ciencias. Aunque a veces me equivoco o no me dan la palabra</li> </ul>	<p>hay niños y niñas que saben escuchar, valorar el aporte de los otros.</p> <p>En la mayoría de asignaturas los docentes proponen actividades que suscitan la creatividad de los niños y las niñas. Algunas de estas actividades se realizan a lo largo del año, otras tienen períodos cortos de duración.</p> <p>Después de esto cabe preguntarnos: ¿Por qué los niños y niñas poco preguntan? ¿Cómo estimular más la creatividad de los niños y las niñas, sin limitarla a la clase de arte?</p>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"><li>- A veces no opino</li><li>- Me gusta participar y argumentar</li></ul> <p><b>¿Parece entender los puntos de vista de los otros compañeros aun cuando no esté de acuerdo?</b></p> <p>CASI NUNCA: 6 A VECES: 6 CASI SIEMPRE: 15</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Logro comprender a mis compañeros</li><li>- Yo no pienso igual que los demás</li><li>- No quiero meterme en líos</li><li>- Si porque no soy el rey</li><li>- A veces me parece injusto</li><li>- No las entiendo</li><li>- No porque estoy calmada, pero si no, yo le respondo con la misma moneda.</li><li>- Cuando hablo con mis compañeros</li><li>- Los entiendo</li><li>- Tienen derecho</li><li>- Me da rabia que los demás no acepten sus errores, pero se me hace que siempre doy soluciones</li><li>- Si porque acepto lo que dicen mis compañeros</li><li>- No acepto las cosas</li></ul>	
--	--	--	--



		<ul style="list-style-type: none"><li>- Los acepto porque a veces alguien está bravo y comienza a decir cosas que no son</li><li>- Acepto y entiendo</li><li>- Entiendo las observaciones de mis compañeros</li><li>- Siempre estoy de acuerdo</li><li>- Todos tenemos derecho a equivocarnos</li><li>- Me confundo</li><li>- Después me pongo a pelear</li><li>- Les pongo atención</li><li>- Los entiendo</li><li>- No porque casi nunca hago eso</li><li>- Respeto los puntos de vista de mis compañeros</li><li>- Yo no siempre tengo la verdad</li></ul> <p><b>¿Se enoja rápidamente cuando otros no están de acuerdo con su opinión?</b></p> <p>CASI NUNCA: 18 A VECES: 2 CASI SIEMPRE: 7 RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Porque no me enfado por cosas así</li><li>- Respeto las demás ideas</li><li>- Me pongo de acuerdo</li></ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Cuando me llevan la contraria</li><li>- Me da rabia</li><li>- Cuando pierdo el control</li><li>- no soy muy furioso</li><li>- Me controlo</li><li>- Es injusto que nadie acepte mis preguntas y yo si acepto las de ellos</li><li>- Soy paciente</li><li>- A veces me pongo bravo con la opinión de otros</li><li>- Me enojo</li><li>- Soy despitado</li><li>- Me pongo de acuerdo</li><li>- Me gusta escuchar la opinión de los otros</li><li>- Me da rabia</li><li>- Yo comprendo a los demás</li><li>- a veces me da pena</li><li>- Hablo con los otros</li><li>- Tengo paciencia</li><li>- Me enojo hartito con Viviana</li><li>- Primero le escucho su opinión y después sí</li></ul> <p><b>¿Desea saber más acerca de las cosas que se presentan en el taller?</b></p>	
--	--	--	--

		<p>CASI NUNCA: 4 A VECES: 4 CASI SIEMPRE: 19 RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Me gusta el tema de algunas clases</li><li>- Para ser excelente y aprender cosas nuevas</li><li>- Yo sólo escucho</li><li>- Me parece más inteligente</li><li>- Me gusta</li><li>- Sino entiendo ¿Quién me dice?</li><li>- Porque si averiguamos una palabra, sigo investigándola</li><li>- es chevere trabajar y preguntar</li><li>- Me gusta la creatividad</li><li>- Me encanta aprender muchas cosas nuevas</li><li>- Me gustan las clases</li><li>- Me gusta investigar</li><li>- me gusta participar y decir cosas lógicas</li><li>- A veces no me gusta</li><li>- Casi no me importa</li><li>- Así ayudo a mi mejoramiento</li><li>- Me da pereza y a veces las hago</li><li>- Porque me gusta aprender</li></ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me interesan las clases</li> <li>- Cuando llego del colegio el tiempo sólo me da para hacer tareas</li> <li>- Me despierta mi mente</li> <li>- Me da perecita</li> <li>- Me queda rodando en la cabeza</li> <li>- Porque no me acuerdo</li> </ul> <p><b>¿Da oportunidad a otros compañeros de expresar sus puntos de vista?</b></p> <p>CASI NUNCA: 3  A VECES: 5  CASI SIEMPRE: 19</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me gusta escuchar a mis compañeros</li> <li>- Casi no me importa</li> <li>- Acepto lo que mis compañeros hacen</li> <li>- Respeto. Quiero hacer lo que a mi me gusta</li> <li>- Me gusta escuchar otra idea</li> <li>- Le doy oportunidad a otro</li> <li>- No me gusta quitar la palabra</li> <li>- Se equivocan y me da rabia</li> <li>- Dejo hablar a mis compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos niños y niñas tienen dificultad para aceptar los puntos de vista de otras personas</li> </ul>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me gusta aprender más</li> <li>- Tienen derecho</li> <li>- Juliana da la palabra cuando ella quiere</li> <li>- No, para no perder mis amigos y averiguar cosas nuevas</li> <li>- A veces a mi es al que no me dejan hablar</li> <li>- Me gusta respetar</li> <li>- Me gusta hacer las cosas y defender las mías</li> <li>- Respeto el turno de mis compañeros para hablar</li> <li>- Casi no hablo</li> <li>- Para desarrollar y aprender más</li> <li>- Ellos pueden tener razón</li> <li>- Dejo que mis compañeros hablen</li> </ul> <p><b>A continuación aparece el resultado a cinco preguntas de del cuestionario de Lipman que realizaron los padres de familia de los niños y niñas de tercero A. Contestaron 26 estudiantes. Realizada el 24 de septiembre. (C)</b></p> <p><b>¿Hace preguntas que muestran interés e ideas?</b></p> <p>CASI NUNCA: 5  A VECES: 9  CASI SIEMPRE: 13</p>	
--	--	---	--

		<p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Porque siente mucha curiosidad</li><li>- Porque es inquieta y curiosa</li><li>- Prefiere los juegos</li><li>- Sólo si el tema le gusta, le causa curiosidad e interés</li><li>- Desinterés</li><li>- Se cuestiona sobre lo que oye y ve</li><li>- Hace muchas preguntas</li><li>- Es muy curiosa</li></ul> <p><b>¿Participa activamente en las discusiones familiares?</b></p> <p>CASI NUNCA: 4 A VECES: 8 CASI SIEMPRE: 14</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Nos reunimos y la escuchamos</li><li>- Porque los mayores le damos solución</li><li>- El se desinteresa de lo que se habla</li><li>- El ambiente familiar favorece la discusión</li><li>- Porque se toman en conjunto</li><li>- Algunos temas son de su interés</li><li>- No la involucramos *, a menos que corresponda a sus</li></ul>	
--	--	---	--

		<p>tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque le gusta estar enterado de todo</li> <li>- Pena e inseguridad</li> <li>- Es conciliadora</li> <li>- Nos interesa su opinión</li> <li>- En muchas de las decisiones no participa porque su edad no le permite conocer el tema</li> <li>- Inconscientemente no se programa</li> </ul> <p><b>¿Parece entender los puntos de vista de los otras personas aun cuando no esté de acuerdo?</b></p> <p>CASI NUNCA: 5  A VECES: 10  CASI SIEMPRE: 11</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiende a empeñarse en defender su posición</li> <li>- Porque se deja guiar</li> <li>- Se encierra en su concepto</li> <li>- Algunas veces le da malgenio</li> <li>- Porque pone cuidado y entiende</li> <li>- Siempre se enoja</li> <li>- Respeta otras opiniones</li> <li>- Le cuesta aceptar otras ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En su mayoría les gusta saber más sobre las cosas que aprenden sobretodo si están motivados.</li> </ul>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Es muy terca y obsesiva</li><li>- Sí escucha las personas</li><li>- Tiene amigos y hermanos con quienes negociar</li></ul> <p><b>¿Se enoja rápidamente cuando otros no están de acuerdo con su opinión?</b></p> <p>CASI NUNCA: 8 A VECES: 9 CASI SIEMPRE: 9 RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Es tolerante</li><li>- S paciente y comprensiva</li><li>- Si no va en contra de sus intereses</li><li>- Es tranquilo frente a ideas opuestas</li><li>- Está aprendiendo a controlar su temperamento</li><li>- Se muestra bastante ansioso</li><li>- Sí le gusta que todo quede bien hecho (por eso se enoja)</li><li>- Por ser responsable (se enoja)</li><li>- Se enoja si le gusta el tema</li><li>- No toma tiempo para analizar</li><li>- No acepta otras opiniones</li></ul>	
--	--	--	--



		<p><b>¿Desea saber más acerca de las cosas que se presentan en una conversación, un programa de t.v., una noticia, un evento o una tarea?</b></p> <p>CASI NUNCA: 1 A VECES: 8 CASI SIEMPRE: 17 RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hay desinterés*****</li><li>- Pregunta mucho sobre los temas</li><li>- Es muy curiosa y le gusta leer</li><li>- Cuando le interesa pregunta</li><li>- Sí le gusta mucho preguntar</li><li>- Se interesa si es novedoso o toca temas que le gusten a ella</li><li>- Le gusta investigar por su cuenta</li></ul> <p><b>¿Da oportunidad a a los miembros de la familia y a otros conocidos de expresar sus puntos de vista?</b></p> <p>CASI NUNCA: 1 A VECES: 11 CASI SIEMPRE: 14 RAZONES:</p>	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Es rebelde</li><li>- Posee un pensamiento crítico para su edad que le da seguridad, pero le impide algunas veces abrirse a las ideas de los otros</li><li>- Es impaciente***</li><li>- Gracias a que tiene tres hermanos tiene que llegar a acuerdos</li><li>- Sabe escuchar y le gusta compartir</li><li>- Es receptivo</li></ul> <p><b>En clase de sociales leen un texto sobre la felicidad, a continuación aparecen la estructura de la conversación y la manera de participar o proponer la participación. (O)</b></p> <p><b>Leyda:</b> “¡Paramos un momentico!. El niño que quiera participar levanta la mano. ¿A quien le gusta escribir lo que siente?. Tu Juliana ¿Por qué te gusta escribir lo que sientes?”. <b>(O)</b></p> <p>A una pregunta de la docente Leyda Rojas, los niños contestan:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Todos:</b> “Comunión”.</li></ul>	
--	--	--	--

		<p>La docente a partir de la intervención de los niños y niñas continúa generando la participación con preguntas, veamos: (O)</p> <p><b>Leyda:</b> “Miriam ¿Vas a hacer la primera Comunión?... espérate un momentico, yo te quiero preguntar una cosa... dime la verdad ¿Qué te preocupa más ahora?”</p> <p><b>Miriam:</b> “¿De qué?”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿La fiesta que te van a hacer en tu casa o la ceremonia del 4 de octubre en la Iglesia? ¡la verdad!”.</p> <p><b>Miriam:</b> “Yo no la voy a hacer el 4 de octubre...”</p> <p><b>Leyda:</b> “Otro día, bueno... ¿Qué te preocupa?”.</p> <p><b>Miriam:</b> “La ceremonia porque en ese momento se siente feliz porque va a recibir a Cristo, entonces, tenerlo es como si uno se llenara más de amor”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Miriam, si alguien te dijera : Miriam te voy a hacer un regalo... no material ¿Qué te gustaría que te regalaran?, ¡Qué no sea material! ¿Qué pedirías tú?”.</p>	
--	--	--	--

		<p><b>Miriam:</b> “Pues que me... depende quien sea; Si “me llevo” poquito más con esa persona, que me diera...”</p> <p><b>Leyda:</b> “¿A tus papás que les pedirías de regalo?”.</p> <p><b>Miriam:</b> “¿A mis papás?, les pediría... mmm, pues más amor!!!”</p> <p><b>Leyda:</b> “¡Eh! Daniel. ¿Tu que les pedirías a tus padres el día de tu primera Comunión?”.</p> <p><b>Daniel:</b> “Les pediría más amor y... apoyo”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Por qué te hace feliz hacer la primera Comunión?”</p> <p><b>Daniel:</b> “eeehhh... porque es la entrega del cuerpo y la sangre de Cristo”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Bien... Nicolás ¿Qué te hace feliz a ti de ser amigo de Jesús a partir de la primera comunión?... es tu gran amigo el que entra en tu corazón y a tu vida ¿Qué te haría feliz de ser amigo de él?”</p>	
--	--	---	--

		<p><b>Nicolás:</b> “Qué es un hombre... no,no,no (nervioso) especial y ... (se ríe)”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Qué te hace feliz de hacer la primera Comunión?”.</p> <p><b>Julián:</b> “La reunión con mis familiares”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Tienes muchos invitados?”</p> <p><b>Julián:</b> “Sí...”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Cuál es el invitado, la persona que quieres que vaya a la fiesta?”.</p> <p><b>Julián:</b> “Jesús...”.</p> <p><b>Camilo:</b> “Que yo... la consagración... que yo me consagro con Dios y recibo el cuerpo y la sangre de Jesús”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Bien!!! ¿Quién más la va a hacer?”.</p> <p><b>Diana:</b> “Es que es allá en el cielo, como si yo hubiera</p>	<p>- Un buen aporte didáctico es INTERVENIR para contar y narrar, como docente experiencias propias, con lo que le da a entender a los niños y a las niñas que el adulto también experimenta cosas similares y está en la actitud constante de aprender.</p>
--	--	---	--

		<p>nacido, me hubiera hecho la bienvenida a su familia”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Daniela ¿Vas a hacer la primera Comunión?”.</p> <p><b>Daniela:</b> “ Sí”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Qué es lo que más te inquieta de ese día?”.</p> <p><b>Daniela:</b> “No sé”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Tus papitos están felices?”.</p> <p><b>Daniela:</b> “Bastante. Es que mi papá se la pasa viajando y no creo que venga”.</p> <p><b>Leyda:</b> “ Ah... Tu papito se la pasa viajando y no has podido compartir con el eso. Bueno, pero la felicidad se la vas a dar el día que con el estés compartiendo”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Santiago”.</p> <p><b>Santiago:</b> “Yo sí”.</p>	
--	--	---	--

		<p><b>Leyda:</b> “A ver cuéntanos. ¿Qué te hace feliz de la primera Comunión?”.</p> <p><b>Santiago:</b> “Lo que me parece feliz de recibir la primera Comunión, es recibir a Jesucristo en mi cuerpo”.</p> <p><b>Leyda:</b> “A recibir a Jesús en tu cuerpo, pero ese recibir a Jesús en tu cuerpo, tiene un significado de comulgar y comulgar es compartir con los demás ¿Qué te gustaría fuera de la fiesta? Si te hubiera dado la oportunidad tu mamita de decirte: Santiago, vamos a hacer una obra de caridad ¿Cuál obra harías tú?”.</p> <p><b>Santiago:</b> “Recoger plata para donarlo a los pobres”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Bien. ¿Miguel va a hacer la primera comunión?”.</p> <p><b>José Miguel:</b> “¿Cuál crees que ha sido tu mayor cambio para en este tiempo de preparación para la primera Comunión?”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Sientes que has cambiado o que no has cambiado?”.</p>	
--	--	--	--

		<p><b>José Miguel:</b> “mmmm, no sé”.</p> <p><b>Leyda:</b> “No has hecho... miren la importancia de hacer un examen de conciencia ¿Estoy preparado realmente para recibir a Jesús en mi corazón? ¿He limpiado ese corazoncito y siento que en mi vida hay un cambio?. Eso es un examen de conciencia ¿Le he mentado a mis papás todos estos días? ¿He peleado mucho con mis compañeros? ¿Le he pedido perdón o disculpas a alguien que ofendí? ¿Lo han hecho?. Levanten la mano, levante la manito el que siente que lo ha hecho y sino, vamos a tener que empezar a hacer esa reflexión profunda ¿Qué significado tiene para mi realmente ese día en que recibo a Jesús en mi vida, en mi cuerpo? Jesús se convierte como un alimento de nosotros”.</p> <p>(José Miguel interrumpe diciendo que él quiere hablar)</p> <p><b>Leyda:</b> “Si no lo has hecho me vas a prometer aquí, te vas a prometer a ti mismo que lo vas a hacer, dime...”</p> <p><b>José Miguel:</b> “Me comprometo a hacerlo y ya”.</p>	
--	--	--	--



		<p><b>Leyda:</b> “Paula, por qué te hace feliz hacer la primera Comunión”</p> <p><b>Paula Guzmán:</b> “Porque me uno con Dios”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Bien. Andrés ¿la vas a hacer? Explica ¿Por qué te hace feliz hacer la primera Comunión?”.</p> <p><b>Andrés:</b> “Porque voy a recibir a Jesús en mi corazón”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Malaver, a ver... ¿Por qué te hace feliz la primera Comunión?”.</p> <p><b>Juan David Malaver:</b> “De que por primera vez, voy a sentir que Jesús de verdad vive en mi corazón”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Sigue Paula”.</p> <p><b>Paula Rincón:</b> “De que voy a recibir a Jesús en mi corazón y voy a estar más tranquila”.</p> <p><b>Leyda:</b> “José David”.</p>	
--	--	---	--

		<p><b>José David:</b> “Que por primera vez voy a recibir a Jesucristo y que me va a alimentar, no solo físicamente, sino también espiritual y voy a poder hablar con él”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Abel, tú tienes que hacer un compromiso, ese compromiso lo vas a hacer y nos vas a contar ¿Qué te vas a proponer como cambio en tu vida?”.</p> <p><b>Abel:</b> “Cambiar el carácter mío, como trato a las personas y poner más atención en clases y participar”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Ricardo”.</p> <p><b>Ricardo:</b> “Yo ya la hice”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Cuéntanos. Aquí ya tenemos otro caso, la felicidad ya fue hacer la primera Comunión. Cuéntanos, tu que ya la hiciste ¿Qué sentiste ese día? ¿Cuál fue tu experiencia?”.</p> <p><b>Ricardo:</b> “Que uno llega al camino de la luz y por fin da el primer paso a... el segundo paso al camino hacia donde esta el Señor y uno siente una gran felicidad porque por fin tiene</p>	
--	--	--	--

		<p>el cuerpo y la sangre de Jesús dentro de uno”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Bien. La última... Sara”.</p> <p><b>Sara:</b> “Eh....yo siento que es la primera vez que uno siente que Jesús le entra a uno en el corazón y uno mejora después de hacer la primera Comunión”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Bien, entonces, ya terminamos aquí, dejamos donde dice: la felicidad es hacer la primera Comunión y vamos a terminar mirando lo que es la felicidad: fe, entusiasmo, libertad, ideales, comprensión, integración, dedicación y amor a Dios”.</p> <p>PREGUNTAR</p> <p><b>En clase de sociales leen un texto sobre la felicidad, a continuación aparecen el tipo de preguntas que la maestra le hace a los niños y a las niñas para suscitar su reflexión. Clase del 18 de septiembre. (O)</b></p> <p><b>Leyda:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “¿Cuándo te gusta escribir?”.</li><li>- “¿Sobre qué te gusta escribir?”</li></ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>- “David, ¿Qué siente cuándo escribe?”</li><li>- “¿Te ha sucedido eso?”</li><li>- “¿Tu por ejemplo le escribes a tu mamita?”</li><li>- “¿Tu le escribes cartas y el te responde? ¿Qué te dice?”</li><li>- “¿Tu tienes un diario? ¿Qué escribes ahí?”</li><li>- “¿Tu sientes que te desahogas? Lo lees. ¿Lo estás leyendo permanentemente?”</li><li>- “¿Qué sientes cuando no te desahogas?”</li><li>- “¿Y tu no pides disculpas, ni nada?”.</li><li>- ¿Ustedes sabían eso por ejemplo?</li><li>- “¿La fiesta que te van a hacer en tu casa o la ceremonia del 4 de octubre en la Iglesia? ¡la verdad!”.</li><li>- “¿Qué te preocupa?”.</li><li>- “¿Por qué te hace feliz hacer la primera Comunión?”</li><li>- “Daniela ¿Vas a hacer la primera Comunión?”.</li><li>- “¿Tus papitos están felices?”.</li><li>- “¿Qué te hace feliz de la primera Comunión?”.</li><li>- “¿Cuál crees que ha sido tu mayor cambio para en este tiempo de preparación para la primera Comunión?”.</li><li>- “¿Sientes que has cambiado o que no has cambiado?”.</li><li>- “¿Estoy preparado realmente para recibir a Jesús en</li></ul>	
--	--	--	--

	<p>PREGUNTAR<sup>86</sup> Interrogar y cuestionar sobre la existencia y las</p>	<p>mi corazón? - ¿He limpiado ese corazoncito y siento que en mi vida hay un cambio?. Eso es un examen de conciencia ¿Le he mentado a mis papás todos estos días? ¡He peleado mucho con mis compañeros? ¿Le he pedido perdón o disculpas a alguien que ofendí? ¿Lo han hecho?. Levanten la mano, levante la manito el que siente que lo ha hecho y sino, vamos a tener que empezar a hacer esa reflexión profunda ¿Qué significado tiene para mi realmente ese día en que recibo a Jesús en mi vida, en mi cuerpo?”, - “¿Qué te vas a proponer como cambio en tu vida?”.</p> <p>A continuación aparece la pregunta que la docente Patricia Ballesteros le hizo a los niños y niñas en la clase de español mientras exponían la noticia que escogieron. 22 de septiembre de 2003. (O)</p> <p>- <b>Patricia</b> : “¿Por qué la escogiste?”.</p> <p>A continuación aparece las preguntas que el docente Luis Eduardo Guzmán le hizo a los niños y niñas a lo largo de la</p>	
--	---	---	--

	<b>cosas.</b>	clase. Septiembre 25 de 2003. (O)  <b>Luis Eduardo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- “¿la pregunta tuya es?”.</li><li>- “¿Qué pasó ayer?, ¿Qué pasó hoy?. ¿Qué está sucediendo en uno cuando se le quedan las obligaciones?. Reflexiona sobre eso”.</li><li>- ¿Cuál es el niño más atento?.</li><li>- “¿Cristian cómo se llama la energía del movimiento?”.</li><li>- “¿o del...? a ver Andrés Felipe”.</li><li>- ”¿Tu experimento trata sobre que tema? , Yo apenas vi el carrete de hilo, ya enseguida descubrí sobre que es tu experimento”.</li><li>- “Bien. ¿Recuerdas cuando vimos las partes del movimiento?. Listo”.</li><li>- “¿Y el impulso produce lo que es el...? (Deja silencio para que los niños y niñas contesten)”.</li><li>- “Pero miren el movimiento. El movimiento se puede dar en varios términos. ¿Cuáles serán esos términos?”. (Aprovechó que Nicolás estaba distraído y lo llamó) Nicolás hazme un favor... ven.</li><li>- “¿Qué pasó con estos dos cuerpos?. ¿Esos</li></ul>	
--	---------------	---	--

		<p>cuerpos sé...? (Deja silencio para que los niños y niñas contesten)”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “¿Saben algo sobre el movimiento ustedes?”.</li> <li>- “A ver Santiago. ¿Qué pasó que no está escribiendo?”.</li> <li>- “¿Seguro?. Miren bien el cuaderno. Ahora les voy a hablar de las fuentes de energía, ¿Cuál es la fuente de energía más importante?”.</li> <li>- “Las hidro... eléctricas. Energía hidráulica. Es hidráulica no hidráulica, esa energía produce electricidad. En muchos lugares del mundo funcionan con eso. ¿Esta nos trae beneficios? ”.</li> <li>- “¿Gracias a la energía solar que pasa con las plantas?. Las plantas nos...”</li> <li>- “¿Cómo se llama?”.</li> <li>- “¿Qué beneficios nos trae esta energía?.</li> </ul> <p><b>A continuación aparece el registro de las preguntas que los niños se hacen. 27 de octubre de 2003: (E)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué se creó Dios’</li> <li>- ¿Por qué existen los países?</li> <li>- ¿Por qué existe Dios?</li> </ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Por qué hablamos?</li><li>- ¿Por qué existe el balón?</li><li>- ¿Por qué existe el mal?</li><li>- ¿Por qué existe el fuego?</li><li>- ¿Por qué existe la civilización?</li><li>- ¿Por qué Quién soy yo para Dios?</li><li>- ¿Por qué existe la ropa?</li><li>- ¿Cómo es Dios?</li><li>- ¿Por qué hay gente mala? (pregunta hecha por varios niños)</li><li>- ¿Por qué existen las matas?</li><li>- ¿Por qué existen los muñecos diabólicos?</li><li>- ¿Cómo existí?</li><li>- ¿Por qué nos creó Dios?</li><li>- ¿Cómo seremos en el futuro?</li><li>- ¿Por qué existe el espacio?</li><li>- ¿Por qué existe la tierra?</li><li>- ¿Por qué nacimos en el estómago de nuestra madre y no en un huevo?</li><li>- ¿Por qué nos morimos?</li><li>- ¿Por qué existen los animales?</li><li>- ¿Por qué los animales no pueden hablar como nosotros?</li></ul>	
--	--	---	--



		<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuándo aprenderé a conducir?</li><li>- ¿Por qué no enseñan francés en este colegio?</li><li>- ¿Cuándo me voy a morir?</li><li>- ¿Quién hizo al diablo?</li><li>- ¿Por qué existimos?</li><li>- ¿Por qué mis papás me pegan?</li><li>- ¿Por qué existen las estrellas?</li><li>- ¿Por qué vienen meteoritos a la Tierra?</li><li>- ¿Para qué son las constelaciones? ¡parecen un rompecabezas!</li><li>- ¿Por qué mi hermana es inteligente y yo no?</li><li>- ¿Es verdad que Marte es el planeta rojo? ¿Allí gobierna el diablo?</li><li>- ¿Por qué existe el diablo?</li><li>- ¿Por qué existen las brujas?</li><li>- ¿Por qué la gente cree en el diablo?</li><li>- ¿Por qué la guerra?</li><li>- ¿Por qué los extraterrestres?</li><li>- ¿Por qué existe el robo?</li><li>- ¿Quién creó los zapatos?</li><li>- ¿Cómo fue la creación del mundo?</li><li>- ¿Por qué existe el mundo?</li><li>- ¿Por qué existieron los dinosaurios?</li></ul>	
--	--	--	--

OPINIÓN

A continuación aparecen las opiniones y respuestas de los niños y niñas de tercero A en clase de sociales el día 18 de septiembre: (o)

**Juliana:** “Porque es algo bonito, natural, expresivo”. (O)<sup>89</sup>

**Santiago:** “A veces antes de comer, en mi casa, escribo.” (O)<sup>90</sup>

**Juan David:** “Porque cuando uno está triste se puede desahogar escribiendo lo que siente”.

**José David:** “Uno debe escribir porque si alguien lo lee y ahí uno escribe que uno se siente mal, pues a uno lo pueden ayudar”.

**Ricardo:** “Porque cuando uno escribe, puede expresar lo que siente, a quien ama y lo que ...bueno”.

**Ricardo:** “Yo le escribo cartas, cuando por ejemplo: hago algo mal, cuando la quiero mucho, siento algo contra ella...”

**Paula Rincón:** “Cuando yo quiero expresar mis sentimientos, yo lo escribo. Digamos estoy peleando con mi papá y le escribo una carta”.

**Sara:** “Que si uno escribe, puede sacar las cosas buenas y malas del corazón”.

**Juan Pablo:** “Que... uno cuando escribe es mejor

	<p>OPINIÓN<sup>87</sup></p> <p><b>La opinión se puede definir como un juicio que se tiene por verdadero pero que puede llegar a ser falso.</b></p>	<p>escribir que guardarse los rencores”.</p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> “Uno puede expresar diferentes clases de sentimientos cuando escribe”.</p> <p><b>Alejandra:</b> “Yo expreso mis sentimientos cuando escribo el diario”.</p> <p><b>Viviana:</b> “por ejemplo si es en ese caso, si uno siente tristeza: uno escribe, se desahoga y se siente más tranquilo”.</p> <p><b>Cristian:</b> “Uno cuando escribe saca todo lo que tiene en el alma y se lo puede contar a otra persona y compartirlo”.</p> <p><b>Laura:</b> “Cuando uno está triste uno puede expresarse escribiendo”.</p> <p><b>Carlos Neisa:</b> “Cuando escribe uno se desahoga de todo lo malo, por ejemplo yo le pegue a mi hermana y yo me siento mal, y yo me desahogo de eso”.</p> <p><b>Carlos:</b> “Yo escribo para mí”.</p> <p><b>Juan Camilo:</b> “Que cuando uno escribe, se desahoga y pero si uno no escribe, puede guardar rencor y volverse agresivo contra los demás, sin que los demás le hagan nada”.</p> <p><b>Camilo Barrera:</b> “Cuando uno tiene algo muy resentido en el corazón, puede expresar lo que siente...”</p>	
--	--	---	--

	<p>DIALOGAR</p> <p><b>Conversación que implica una comunicación recíproca entre personas con un fondo común a los participantes; es un acontecimiento de doble dirección y unidad de lo opuesto</b></p>	<p>escribiendo”.</p> <p><b>José Miguel:</b> “Cuando uno escribe uno puede expresar sus sentimientos”</p> <p><b>Paula:</b> Es que yo tengo un hermanito que está en parbulitos y la profesora les estaba enseñando un poema y entonces... mi hermanito nos lo dijo a todos y entonces él hacia movimientos y casi nos hace llorar.</p> <p><b>Cristian:</b> “Espera profe yo quiero decir una cosa...”</p> <p><b>Cristian:</b> “Es que cuando uno por ejemplo pelea con alguien. Por ejemplo una vez, mi hermano pelió con mi otro hermano. Entonces mi hermano, se encerró en el cuarto y comenzó a escribir una carta para mi otro hermano y cuando llegué los dos ya estaban desahogados”.</p> <p><b>Laura:</b> “Es casi lo mismo que dice Paula pero, mi hermano en el jardín le enseñan poemas y en la casa el se ha aprendido muchos poemas. Mi hermano tiene tres años”.</p> <p><b>Diana:</b> “Eso es muy bueno, porque algunas personas no tienen lo que nosotros si tenemos y eso como para mí una obra de amor”.</p>	
--	---	--	--

	<p>(dialéctica), en la realidad del nosotros<sup>88</sup>.</p> <p>Para el diálogo es importante: un ambiente de escucha y respeto a la manera de pensar del otro, discusión, argumentación, comprensión de aquello de lo que se habla, planteamiento de preguntas y sacar conclusiones.</p>	<p>La docente pregunta las motivaciones por las que los niños y niñas quieren realizar la Primera Comunión y ellos contestan:</p> <p><b>Juan Pablo:</b> “Para mí la primera Comunión es que se hace la primera vez y toca recibir el cuerpo de Jesús que no se recibe todos los días”.</p> <p><b>Sergio Corradine:</b> “Para mí la primera Comunión es muy importante porque uno así se puede unir con Dios”.</p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> “A mí la primera Comunión es como hacerme, osea, unirme más ala familia de Dios”.</p> <p><b>Laura:</b> “Para mí la primera Comunión es yo siento muchas cosas y felicidad, porque yo voy a estar con Dios, toda mi vida...”</p> <p><b>Cristian:</b> “Siento felicidad porque voy a estar muchos minutos con Dios, toda mi vida...”</p> <p><b>Carlos Neisa:</b> “Para mi es confesarme a Dios y ...”</p> <p><b>Juan Diego:</b> “Para mi es que uno recibe el espíritu Santo”.</p>	
--	---	---	--

SOLUCIONAR DE PROBLEMAS Y PROPONER ALTERNATIVAS	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intuición</li> <li>▪ Análisis</li> <li>▪ Creatividad</li> <li>▪ Formular hipótesis</li> </ul>	<p>Se refiere a procesos de conducta y pensamientos dirigidos hacia la ejecución de determinadas tareas intelectualmente exigente.</p> <p>La solución de problemas hace énfasis en estrategias generales o heurísticos<sup>91</sup> (Arte</p>	<p>- “Para mi el niño que propone tiene pensamiento crítico” (N.C.)<sup>95</sup></p> <p>- “</p> <p>A continuación aparece el resultado a tres preguntas de <u>autoevaluación</u> que realizaron los niños y niñas de tercero A, a partir del cuestionario de Lipman. Contestaron 27 estudiantes. Realizada el 24 de septiembre. (C)</p> <p><b>¿Encuentra soluciones alternativas?</b></p> <p>CASI NUNCA: 5</p> <p>A VECES: 8</p> <p>CASI SIEMPRE: 14</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pienso</li> <li>- A veces planteo y otras no doy soluciones</li> <li>- A veces es muy complicado</li> <li>- Siempre me dan las soluciones</li> </ul>	<p><b>A los niños y niñas les gusta participar desde que estén lo suficientemente motivados.</b></p> <p><b>Algunos niños muestran inseguridad para expresar sus ideas y pensamientos en público; las causas de esto son variadas: timidez, temor a la burla del grupo o descalificación pública por parte de los (las) docentes.</b></p> <p><b>Son muy pocos los niños y niñas que preguntan en clase.</b></p>

<sup>91</sup> Cfr. Capítulo I, ENSEÑAR A PENSAR de esta monografía.

<sup>92</sup> Martínez Echeverry Leonor y Martínez Echeverry Hugo, *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, Editorial Panamericana, 2000. “En general se podría definir como aquella clase de conocimiento inmediato que no requiere un razonamiento. En filosofía, el concepto fue estudiado desde la antigua Grecia; Platón trató de destacar la acción de la intuición sobre la deducción (pensar discursivo); en cambio, Aristóteles les

	de inventar o descubrir hechos valiéndose de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A veces doy soluciones</li> <li>- Cuando hay un problema pongo o digo cosas</li> <li>- No pongo cuidado</li> </ul>	<b>Al observar las clases se identifica que hay diversidad en la intención</b>
--	--	---	--

dio gran importancia, tanto a la intuición como al razonamiento para llegar a la verdad. Descartes une al método deductivo la intuición, de tal forma que por medio de su combinación se llegue a la plena evidencia. Espinoza le dio tal importancia, que la consideró el tercer grado del conocimiento, aquel que aprehende la esencia de las cosas. Kant profundizó en este concepto y, aunque reconoció tres clases de intuición, sólo aceptó como válida la que llamó intuición pura (las otras dos son la intelectual y la empírica); se refirió a ella como aquella nacida de formas a priori de la sensibilidad, puesto que esta es activa e imprime su huella en todo lo que aprehende. Los filósofos poskantianos fueron influidos en este aspecto por el concepto de intuición pura y desarrollaron, en general, teorías afines con algunas variantes. Para Schopenhauer la sustancia íntima de todo conocimiento real es una intuición: toda verdad es fruto de una intuición. La intuición filosófica es innata en el hombre, pues – escribe – cada uno de nosotros intuye en sí mismo un doble aspecto del ser: su propio organismo y la voluntad; esta última como el conjunto de necesidades, de sentimientos e impulsos tendientes a conservar la vida, que es la verdad filosófica por excelencia. Husserl basa su fenomenología en la intuición, pues el examen de las evidencias, es decir, de los fenómenos, se toman tal como se presentan a la intuición, independientemente del hecho de que les corresponda o no una realidad; este autor le dio a la intuición de las esencias ideales el nombre de intuición eidética, que para él constituye la base de toda ciencia rigurosa.

<sup>93</sup> Priestley Maureen, *TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO*. Editorial Trillas, 1996. Pág. 137.

<sup>94</sup> Cfr. CAPÍTULO I, ENSEÑAR A PENSAR de esta monografía. Pág. 35.

<sup>95</sup> N. C. Comentario de la profesora Carmen Lucía, 18 de septiembre de 2003.

<sup>96</sup> N. C. Comentario de la profesora Piedad, 18 de septiembre de 2003.

<sup>97</sup> O. Instrucción dada por la docente Leyda Rojas en clase de sociales el 19 de septiembre del 2003.

<sup>98</sup> N. C. Comentario de la profesora Carmen Lucía, 18 de septiembre de 2003

<sup>99</sup> N. C. Comentario de la profesora Carmen Lucía, 18 de septiembre de 2003

	<p>hipótesis o principios que, aun no siendo verdaderos, estimulan la investigación), particularmente los concernientes a la representación del problema y al diseño del plan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me da pereza decir soluciones</li> <li>- Me gusta colaborar</li> <li>- Casi no me importa</li> <li>- Doy soluciones cuando hay problemas</li> <li>- A veces no se que hacer</li> <li>- A veces le pregunto a otras personas</li> <li>- Yo les corrijo a mis amigos</li> <li>- Cuando se pierde algo digo que busquen en las maletas</li> <li>- Para ayudar a los demás</li> </ul> <p><b>¿Usa el material en forma imaginativa?</b>  CASI NUNCA: 1  A VECES: 1  CASI SIEMPRE: 25  RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se me viene a la cabeza lo del tema</li> <li>- Me imagino las cosas</li> <li>- Dirijo y doy ideas buenas</li> <li>- Me encanta hacer cosas</li> <li>- No cosas nuevas</li> <li>- Soy creativo soy creativo</li> </ul>	<p><b>de las preguntas: unos favorecen la profundización, otras la expresión de sentimientos, opiniones y experiencias y otras sencillamente un razonamiento mecánico.</b></p> <p><b>El nivel de participación en las clases varia de acuerdo a la metodología y el interés de lo niños y niñas. Les gusta participar bastante en la clase de sociales.</b></p> <p><b>Es importante resaltar que los adultos en general deciden lo que los niños y niñas deben hacer. El proceso de formación es adulto céntrico, situación que se constata cuando los niños y niñas sólo</b></p>
--	--	---	---



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me encanta pintar</li> <li>- Uso el material con</li> <li>- Me parece cansón</li> <li>- Me encanta inventarme ideas fantásticas</li> <li>- Prefiero regalarlo</li> <li>- Si porque me gusta trabajar</li> <li>- me gusta participar y decir cosas lógicas</li> <li>- Me gusta ser creativa</li> <li>- Me quedan las cosas bonitas</li> <li>- Tengo imaginación</li> <li>- Se me ocurren las cosas</li> <li>- Soy creativo de mis autos</li> <li>- Empiezo a imaginarme cosas</li> </ul> <p><b>¿Permanece en su trabajo hasta que éste está terminado?</b></p> <p>CASI NUNCA: 2  A VECES: 12  CASI SIEMPRE: 13</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me concentro</li> <li>- No, desperdicio el tiempo en cosas innecesarias</li> <li>- Leo y veo si está mal o está bien</li> </ul>	<p><b>responden lo que se les pregunta, poco proponen y muy rara vez lideran.</b></p> <p><b>La participación en clase se limita a las preguntas que hacen los maestros /as.</b></p> <p><b>En clase les cuesta generar dialogo al participar, poco escuchan las intervenciones de los otros y algunos presentan dificultad para escuchar el punto de vista de otros, especialmente si no coincide. Es de resaltar que hay niños y niñas que saben escuchar, valorar el aporte de los otros.</b></p> <p><b>En la mayoría de asignaturas los docentes proponen actividades que</b></p>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empiezo y termino antes del final</li> <li>- Me distraigo</li> <li>- Me paro del puesto</li> <li>- a veces lo termino y a veces no</li> <li>- Me voy a preguntar o a copiarme</li> <li>- No me gusta atrasarme</li> <li>- Trabajo y me gusta</li> <li>- No me gusta andar en todo lado, me gusta estar sentada hasta que termino un trabajo</li> <li>- A veces, porque ya no lo hago mucho</li> <li>- Así puedo sacar buenas notas</li> <li>- A veces no acabo</li> <li>- Me paro</li> <li>- No hay afán y me quedan las cosas mejor</li> <li>- utilizo el tiempo de la clase</li> <li>- Me da pereza</li> <li>- Me apuro</li> <li>- Trabajo en clase</li> <li>- Me pongo a hablar</li> <li>- Porque voy de afán</li> <li>- Lo dejo botado</li> <li>- Me controlo</li> </ul>	<p><b>suscitan la creatividad de los niños y las niñas. Algunas de estas actividades se realizan a lo largo del año, otras tienen períodos cortos de duración.</b></p> <p><b>Después de esto cabe preguntarnos: ¿Por qué los niños y niñas poco preguntan? ¿Cómo estimular más la creatividad de los niños y las niñas, sin limitarla a la clase de arte?</b></p>
--	--	---	---

	<p><b>INTUCIÓN<sup>92</sup></b></p> <p>Capacidad de</p>	<p>A continuación aparece el resultado a tres preguntas del cuestionario de Lipman que contestaron los padres de familia de los niños y niñas de tercero A. Contestaron 26 estudiantes. Realizada el 24 de septiembre. (C)</p> <p><b>¿Encuentra soluciones alternativas?</b></p> <p>CASI NUNCA:  A VECES: 11  CASI SIEMPRE: 15</p> <p>RAZONES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le pedimos opciones</li> <li>- Por acuerdos</li> <li>- Propone nuevas soluciones</li> <li>- Por exigencia</li> <li>- Por astucia</li> <li>- Es analítico</li> </ul> <p><b>¿Usa el material en forma imaginativa o creativa?</b></p> <p>CASI NUNCA: 1  A VECES: 13  CASI SIEMPRE: 12</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No siempre por su mismo afán</li> </ul>	
--	---	---	--

	<p>conseguir conclusiones sólidas a partir de una evidencia mínima. Es una capacidad creativa.</p> <p><b>ANÁLISIS<sup>93</sup></b></p> <p>Es separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo a un determinado criterio. Esta habilidad se encuentra entre el poder predecir y</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es creativo e inteligente</li> <li>- En ocasiones hace buenos trabajos, según su ánimo</li> <li>- Cuando le gusta</li> </ul> <p><b>¿Permanece en su trabajo hasta que éste está terminado, ya sea sus labores escolares, responsabilidades de casa, etc.?</b></p> <p>CASI NUNCA: 6  A VECES: 16  CASI SIEMPRE: 4</p> <p>RAZONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se distrae en jornadas largas</li> <li>- Se cansa o se aburre de la monotonía</li> <li>- No se concentra en lo que hace</li> <li>- Cuando no le interesa o no tiene sentido lo que tiene que hacer se distrae</li> <li>- Según motivación</li> <li>- Tiende a hacer varias cosas al tiempo</li> <li>- Tiene los materiales necesarios y en sitio adecuado</li> </ul>	
--	---	---	--

	<p>resumir.</p> <p><b>CREATIVIDAD<sup>94</sup></b>  Es la capacidad de ver las cosas de una manera nueva y nada convencional. Tiene cuatro componentes básicos: las capacidades (fluidez ideacional, asociados remotos, la intuición), el estilo cognitivo (hábitos de procesamiento de la información), las actitudes (la</p>	<p><b>INTUICIÓN</b></p> <p><b>ANÁLISIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Yo creo que es importante que los niños aprendan a analizar, porque todo el tiempo los adultos les dicen cómo tienen que hacerlo” <b>(N.C.)<sup>96</sup></b></li> <li>- “Cada niño va a leer una frasecita, cada que haya punto paramos y analizamos” <b>(O)<sup>97</sup></b></li> <li>- “Hay niños que no se salen del libreto”. <b>(N.C.)<sup>98</sup></b></li> </ul> <p><b>CREATIVIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Hay niños que no salen del libreto” <b>(N.C.)<sup>99</sup></b></li> </ul> <p><b>A continuación aparece el registro de un momento de la clase de sociales en donde los niños y las niñas expresan cómo utilizan el diario de manera creativa. Septiembre 19 de</b></p>	
--	--	--	--

	<p>originalidad, la retroalimentación y la complejidad) y las estrategias (hacer analogías, llevar a cabo transformaciones imaginarias, enumerar atributos, someter a supuestos análisis, delimitar el problema, buscar un nuevo punto de entrada o fijarse en una cuota de ideas).</p>	<p><b>2003. (O).</b></p> <p><b>Paula Baracaldo:</b> “Uno puede expresar diferentes clases de sentimientos cuando escribe”.</p> <p><b>Alejandra:</b> “Yo expreso mis sentimientos cuando escribo el diario”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Tu tienes un diario? ¿Qué escribes ahí?”.</p> <p><b>Alejandra:</b> “Lo que me ha pasado, lo que siento, y...”</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Tu sientes que te desahogas? Lo lees. ¿Lo estás leyendo permanentemente?”</p> <p><b>Alejandra:</b> “A veces...”</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Qué sientes cuando no lo haces?”.</p> <p><b>Alejandra:</b> “¡Ay! Siento tantas ganas de escribir...”</p> <p><b>Leyda:</b> “Es como un amigo. Se convierte en un amigo... bonito eso”.</p>	
--	---	--	--

		<p><b>Viviana:</b> “por ejemplo si es en ese caso, si uno siente tristeza: uno escribe, se desahoga y se siente más tranquilo”.</p> <p><b>Cristian:</b> “Uno cuando escribe saca todo lo que tiene en el alma y se lo puede contar a otra persona y compartirlo”.</p> <p><b>Laura:</b> “Cuando uno está triste uno puede expresarse escribiendo”.</p> <p><b>Carlos Neisa:</b> “Cuando escribe uno se desahoga de todo lo malo, por ejemplo yo le pegue a mi hermana y yo me siento mal, y yo me desahogo de eso”.</p> <p><b>Leyda:</b> “Y tu, ¿Le mandas un mensaje, una carta o escribes una carta o escribes para ti?”.</p> <p><b>Carlos:</b> “Yo escribo para mí”.</p> <p><b>Leyda:</b> “¿Y tu no pides disculpas, ni nada?”.</p> <p><b>Carlos:</b> “A veces”.</p>	
--	--	---	--

	<p><b>FORMULAR HIPÓTESIS</b></p> <p>Una hipótesis es un enunciado que se propone como posible solución de un problema. Sugiere una forma de ir hacia algo.</p>	<p><b>FORMULAR HIPÓTESIS</b></p> <p><i>Leyda:</i> “Que cuando uno escribe se desahoga”</p> <p><i>Juan Camilo:</i> “Que cuando uno escribe, se desahoga y .. pero si uno no escribe, puede guardar rencor y volverse agresivo contra los demás, sin que los demás le hagan nada”.</p> <p>A continuación aparece el registro de la autoevaluación de la docente de Formación en valores (Sandra Rojas – directora de curso de tercero A). Noviembre 18 de 2003. (A – E)</p> <p>Dentro de lo positivo de mi práctica pedagógica está el manejo constante del lenguaje simbólico, la referencia a situaciones de la vida cotidiana que permitan enlazar con contenidos claves del área que enseñó y las preguntas que realizó a los estudiantes buscando “el por qué” suceden las</p>	
--	--	---	--



	<p>Estas hipótesis se plantean a la base de las consecuencias, posibles consecuencias con sus pro y sus contra.</p>	<p>cosas y qué opinan frente a eso. Después de escuchar la evaluación que los estudiantes realizaron de las clases que reciben conmigo, resalto que para ellos fue significativo el uso de los cuadros de resolución de conflictos por el análisis que se hizo de situaciones de la vida cotidiana: maltrato a los compañeros, arrancar las hojas de los cuadernos, el uso de juegos que maltratan, situaciones familiares.</p> <p>El cuadro de conflictos tiene las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál es el conflicto?</li><li>- ¿Quiénes lo viven?</li><li>- ¿En qué lugar se desarrolla?</li><li>- ¿Cuáles son las causas?</li><li>- ¿Cuál es la solución?</li><li>- ¿Qué otras posibles soluciones se te ocurren?</li><li>- ¿A quién beneficio?</li><li>- ¿A quién perjudico?</li><li>- ¿Tu harías lo mismo en otras circunstancias?</li></ul>	
--	---	--	--