

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PUCP

La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

AUTOR:

Katia Midori Miney Principe

ASESOR:

Sobeida Del Pilar López Vega

Lima, Diciembre, 2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por llamarme a esta vocación de amor.

A mis padres, por todo el esfuerzo realizado y la paciencia que han tenido conmigo durante mi tiempo de estudios.

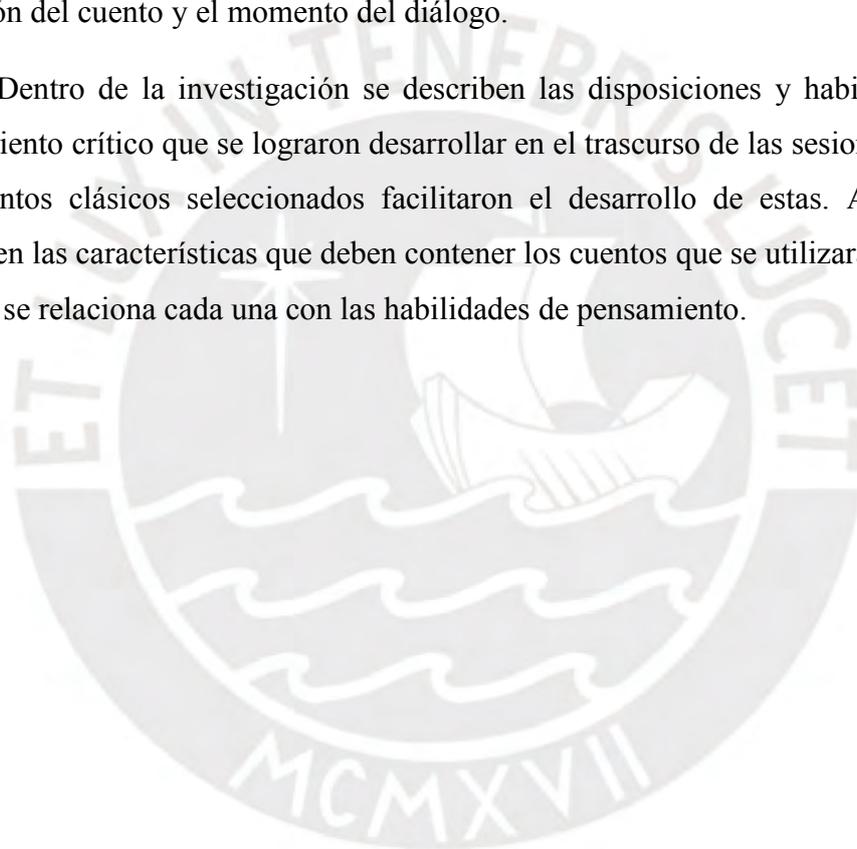
A mis amigos, amigas y asesora, por todo el apoyo, la motivación, la corrección y la compañía que me han brindado en este último año de carrera.

A mis niños, por enseñarme el significado del amor de la manera más pura y motivarme a ser una mejor maestra cada día.

RESUMEN

La presente tesis es un estudio de nivel descriptivo, cuasi-experimental, la cual tiene como objetivo validar el uso del cuento clásico como estrategia que ayude a desarrollar el pensamiento crítico en niños de 5 años. Para ello, se llevaron a cabo 10 sesiones de lectura de cuento, con tres momentos importantes: normas de convivencia, narración del cuento y el momento del diálogo.

Dentro de la investigación se describen las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico que se lograron desarrollar en el trascurso de las sesiones y cómo los cuentos clásicos seleccionados facilitaron el desarrollo de estas. Además, se describen las características que deben contener los cuentos que se utilizarán y de qué manera se relaciona cada una con las habilidades de pensamiento.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO I: EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN	1
1.1 Definición del pensamiento crítico	1
1.1.1 <i>Habilidades y capacidades del pensamiento crítico</i>	4
1.1.2 <i>Características de un buen pensador crítico</i>	7
1.2 Pensamiento crítico en el aula	8
1.2.1 <i>La importancia de la indagación y las preguntas</i>	10
CAPÍTULO 2: LOS CUENTOS CLÁSICOS	12
2.1. Los Cuentos Clásicos	12
2.1.1. <i>Características de los Cuentos Clásicos</i>	13
1.2.1 <i>Los Cuentos Clásicos y los niños</i>	15
2.2. Criterios de selección de los Cuentos Clásicos	16
CAPÍTULO 3: EL USO DE CUENTOS CLÁSICOS PARA EL DESARROLLO	17
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	17
3.1. En el desarrollo del pensamiento crítico	19
3.2. El rol del maestro como mediador	21
PARTE II: INVESTIGACIÓN.....	23
CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.1 Nivel y tipo de investigación	23
1.2. Pregunta de investigación	25
1.3. Objetivos	25
1.4. Definición de categorías, sub-categorías e indicadores	25
1.5. Metodología de la investigación	26
1.5.1. <i>Población y muestra</i>	26
1.5.2. <i>Técnicas e instrumentos para la recolección de datos</i>	26
1.5.3. <i>Técnicas para el procesamiento de los datos</i>	27
CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	27
2.1 Momentos de la sesión	28
2.2. Cuentos	29
2.3. Análisis de las sub-categorías	30
2.3.1 <i>Sub-categoría: Actitudes</i>	31
2.3.2. <i>Sub-categorías: Habilidades y Criterios de selección de los cuentos</i>	37
CONCLUSIONES	51

RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	55



INTRODUCCIÓN

El trabajo en aula durante las prácticas pre-profesionales permitió conocer la realidad de un aula de 5 años de un colegio particular. En este salón se identificó que a la mayoría de niños¹ les gustaba intervenir con sus opiniones y participar en clase; sin embargo, varias de las intervenciones que realizaban no estaban relacionadas al tema de conversación o a las preguntas que las maestras formulaban; además tenían dificultades para escucharse entre ellos y respetar las intervenciones de los demás.

Ante esta situación, se encontró que varias de las características observadas podían relacionarse a una habilidad llamada “pensamiento crítico”, ya que esta se define como una “habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras.” (López, 2012, p. 43)

Por otro lado, en el aula también los niños mostraban mucho interés en escuchar cuentos; sin embargo, los cuentos generalmente eran utilizados como estrategia para calmar a los niños antes de empezar una clase o para cubrir algún espacio vacío en el horario, lo cual generaba que muchas veces la lectura de cuentos quedara incompleta o no se aprovechara para realizar actividades posteriores que enriquecieran el trabajo con el cuento.

Ante estas dos situaciones, se determinó que el cuento podía ser utilizado como una estrategia para crear ambientes y situaciones en donde los niños puedan intervenir, expresar sus ideas, compartir opiniones y trabajar aquellas dificultades que les hacía intervenir “desacertadamente” en clase, las mismas que estaban relacionadas a las habilidades básicas del pensamiento crítico.

Furedy & Furedy (1985) mencionan que el pensamiento crítico ayuda tanto al razonamiento del propio pensamiento, como al análisis de la información externa, la cual implica los datos del conflicto en cuestión o la intervención de los demás individuos. Por tanto, el pensamiento crítico trabaja estas capacidades: identificar, evaluar, comparar y decidir.

¹ Cuando se menciona la palabra niños, hace referencia a hombres y mujeres.

Con la narración o proyección del cuento, se podría crear un espacio especial de diálogo sobre el mismo, en el cual los niños podrían desarrollar su escucha, analizar la información, evaluar situaciones, comparar hechos y dar comentarios sobre el cuento.

En relación a los antecedentes de investigación sobre el pensamiento crítico y el uso de cuentos, no se encontraron tesis que relacionen estas dos categorías o que desarrollen el pensamiento crítico como tema central. Sin embargo, sí se encontraron tesis en donde se utiliza el cuento como estrategia, entre las cuales destacamos algunas relevantes para nuestra investigación.

En la tesis de, Elejalde y Paredes (1983) se menciona que el cuento clásico posee dos actitudes: la que apoya el didactismo y la que apoya el aspecto recreativo. Cada una tuvo su predominancia en una época diferente, por lo que algunos cuentos tendrían un contenido moralizante o formativo; mientras que otros no. En relación al contenido moralizante, Morales (2011) menciona en su tesis que estos cuentos son beneficiosos para la formación moral del niño porque les permite comprender fácilmente la diferencia entre lo bueno y lo malo.

Para efectos de la investigación, es importante seleccionar los cuentos en donde domine la actitud didáctica ya que el cuento será utilizado como estrategia. Bettelheim (1977) menciona que los cuentos clásicos contienen un significado profundo distinto en cada persona ya que pueden ser interpretados de distintas maneras. En el caso de los niños, ellos obtendrán un significado distinto según sus intereses y necesidades de la etapa en la que se encuentren. Para la iniciación al pensamiento crítico, el compartir distintas interpretaciones y dialogarlas es fundamental y genera el espacio para desarrollar habilidades de pensamiento como el analizar y cuestionarse.

Con la información encontrada y al ver la necesidad de los niños, se llegó a la formulación de la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo iniciar el desarrollo del pensamiento crítico a partir del uso de cuentos clásicos en un aula de niños de 5 años?*

Como objetivo general se planteó *“Validar el uso del cuento clásico como recurso que favorece el desarrollo del pensamiento crítico en un aula de niños de 5 años”*; y como objetivos específicos los siguientes:

- a) Describir las características para seleccionar los cuentos clásicos que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.
- b) Describir las habilidades (del pensamiento crítico) que se favorecen a través del uso del cuento.
- c) Describir las disposiciones (del pensamiento crítico) que se favorecen a través del uso del cuento.

Esta investigación es viable porque cuenta tanto con la autorización de la institución educativa como con el espacio disponible para desarrollarla. A su vez es una investigación innovadora ya que utiliza como base elementos de investigaciones previas, pero integradas.

Por otro lado, las sesiones serán aplicadas por la misma investigadora, asumiendo el rol de observadora participante y recogiendo la información necesaria y pertinente para que la investigación sea totalmente objetiva.

Este estudio podrá ser utilizado por profesionales de la educación en la primera infancia y afines, ya que brinda aportes e ideas sobre la iniciación del niño en el desarrollo de habilidades y disposiciones del pensamiento crítico acordes a esta edad específica.

La presente tesis se divide en dos partes: La primera parte consiste en el Marco Teórico, el cual está dividido en 3 capítulos: El pensamiento crítico en la educación; Cuentos clásicos como estrategia didáctica y Uso de cuentos clásicos para el desarrollo del pensamiento crítico.

La segunda parte de la investigación está dividida en dos capítulos: El primero es el Diseño de la investigación, en el cual se presentan los objetivos de la investigación, el nivel y tipo de investigación, las categorías, sub-categorías e indicadores y la metodología empleada.

El segundo capítulo es el Análisis e interpretación de los resultados, en el cual se analizará la información recogida con los instrumentos y se contrastará con las sub-categorías, lo cual permitirá ver si se cumplió con los objetivos de la investigación.

Finalmente, se encontrarán las conclusiones y recomendaciones de la investigación luego de la aplicación de las sesiones y el análisis de la información.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

1.1 Definición del pensamiento crítico

En la última década, el concepto de pensamiento crítico se viene trabajando de forma activa dentro del ámbito educativo, de manera que podríamos decir que las escuelas de hoy no solo comparten contenidos en las aulas, sino que utilizan ese contenido para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento en los alumnos. Si bien la intención de “desarrollar el pensamiento crítico” está contemplada en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no todos los maestros podrían dar una definición detallada sobre su significado.

Algunos dirán que el pensamiento crítico es reflexionar; otros que es la habilidad de emitir juicios; es la capacidad de comparar información y analizarla; o que es la capacidad de comunicar acertadamente una opinión o punto de vista.

En el intento de desarrollar una definición sobre el pensamiento crítico que sirva para efectos de esta tesis, se buscaron y compararon las definiciones de algunos autores. En primer lugar se buscó información dentro del movimiento Critical Thinking, en el cual un grupo de personas basa su proyecto en fomentar una educación que estimule la reflexión crítica del alumno y no sea solo memorística.

Dentro de ello, unos autores mencionan que “El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.” (Paul & Elder, 2003, p.4). Esto implica que el individuo entra en un ejercicio de plantearse que algunas cosas que él pensaba estaban equivocadas, o la posición que tenía sobre algún tema está escasa de fundamentos, o comenzar a indagar sobre las dudas que surgen a través de lo que ve en la realidad.

Por otro lado, Ennis (1985), uno de los teóricos más influyentes en este campo, menciona que el pensamiento crítico se entiende como el pensamiento racional y reflexivo que está interesado en decidir qué hacer o creer. Dentro del proceso de reflexión, la mente utiliza los conocimientos y experiencias previas en contraste a las realidades nuevas que está viviendo.

Esto lleva al individuo a encontrarse con información e ideas con las que puede dialogar y cuestionarse a sí mismo, no solo aceptarlas o rechazarlas por presión popular o gusto. En este sentido, Beltrán y Pérez (1996) mencionan que esta actividad del pensamiento siempre aparece en contextos de resolución de conflictos o en la interacción con otros individuos; buscando hallar la naturaleza del conflicto a resolver, más que proponer alternativas de solución. Por eso es importante en el salón de clases aprovechar los contextos de conflicto entre alumnos para que ellos se cuestionen por la causa del problema, compartan sus ideas y dialoguen, más que nosotros darles una solución inmediata o llamarles la atención.

Dentro del espacio de diálogo en donde conversan o debaten los individuos sobre un tema específico, una autora del pensamiento crítico menciona que la criticidad no significa solo dar una justificación por nuestros actos, sino que es la “capacidad de defender su propia postura ante una situación proporcionando argumentos pertinentes en referencia al contexto y los criterios que la justifiquen” (Patiño, 2014, p. 6). Es importante enfatizar la palabra pertinente, ya que ello implica por parte del individuo tener una buena capacidad de observación, de escucha y concentración durante estos espacios.

Hasta el momento se ha ido mostrando definiciones relacionadas al pensamiento crítico dentro de un ámbito educativo. Sin embargo, desde una perspectiva psicológica, se encontró la siguiente definición sobre el pensamiento crítico:

“...se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras.” (López, 2012, p. 43)

La autora del artículo nos muestra una definición en la que el pensamiento crítico no es visto como una simple habilidad; es una forma de pensamiento de alto nivel que se busca desarrollar de manera gradual dentro de la vida escolar del estudiante. Dentro de este desarrollo, el alumno va adquiriendo otras habilidades que lo llevan a este nivel de reflexión crítica si son estimuladas de forma constante por el maestro.

Para alcanzar la actitud de pensar críticamente, no son solo necesarias algunas habilidades, es importante cultivar capacidades como la observación, comparar, preguntarse, analizar, evaluar, sintetizar, relacionar. Pensar críticamente es más que una habilidad, se trata de una actitud para la vida que implica todas a áreas de la persona, lo racional, volitivo y emocional (Patiño, 2014).

Para efectos de esta tesis y luego de encontrar diferentes definiciones de pensamiento crítico, se trabajará con la siguiente: el pensamiento crítico es una habilidad de nivel complejo, la cual implica reflexionar sobre las propias ideas y dialogar con las ideas de los demás. Para llegar a ello se necesita de otras habilidades de pensamiento y algunas capacidades que son trabajadas a lo largo de la vida escolar.

Al desarrollar una definición más clara para esta investigación, es importante mencionar cuáles son estas habilidades de pensamiento que se necesitan formar para llegar al desarrollo del pensamiento crítico. Luego de ello, elegir cuáles de estas se podrían trabajar con los niños de 5 años.

1.1.1 Habilidades y disposiciones del pensamiento crítico

Así como se encontraron diversas definiciones sobre el pensamiento crítico, los autores muestran los conceptos de diversas habilidades que se desarrollan durante el proceso de pensar críticamente. Estas habilidades pueden mencionarse de manera aleatoria, dividirse en categorías o en niveles, otras estar divididas por complejidad. A continuación, se señalará diversos aportes de autores que brindan información acerca de las habilidades del pensamiento crítico, para luego seleccionar cuáles serán trabajadas en la presente tesis.

Bloom, B (1956) fue uno de los primeros autores en clasificar las habilidades cognitivas, la cual llamó “Taxonomía de los objetivos educativos”, en el cual, uno de sus mayores aportes fue la jerarquización de las habilidades de pensamiento. Este inicia con *el conocimiento*, en donde se da el proceso de recolección de información y la memorización; luego continúa *la comprensión*, en donde se desarrolla el entender la información, trasladarla a nuevos contextos, comparar, agrupar, etc. y *la aplicación*, en donde se hace uso de la información. Después siguen las habilidades de orden superior como *el análisis*, el cual implica encontrar patrones, organizar, reconocer significados ocultos; *sintetizar*, donde se incorporan conocimientos previos, se hacen generalizaciones y por último *el evaluar*, en donde se comparan ideas, se verifica el valor de las evidencias, se reconoce la subjetividad y se da valor a nuevas teorías.

Bloom no solo se encarga de clasificar las habilidades cognitivas, sino que las ubica en orden de desarrollo, lo cual, para efectos de esta tesis es de gran ayuda, ya que al tratarse de la iniciación al pensamiento crítico en niños pequeños, la investigación tomó como base las 3 primeras habilidades de desarrollo cognitivo, las cuales vendrían a ser las habilidades iniciales.

Los autores Furedy y Furedy (1985) realizaron una investigación en donde encontraron que el pensamiento crítico involucra habilidades relacionadas con diversas capacidades, como por ejemplo “la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.” (como se citó en López, 2012, p.

43). Estas capacidades ayudan al análisis de la información externa, la cual implica los datos del conflicto en cuestión o la intervención de los demás individuos. Se podría resumir estas capacidades en: identificar, reconocer, evaluar y decidir; de las cuales, usaré como base para identificar y reconocer.

Por otro lado, para los autores Paul y Elder, reconocidos por sus diversos escritos y estudios sobre el pensamiento crítico, pensar críticamente no se reduce solo a habilidades comunicativas y de reflexión de las ideas. Ellos profundizan y se centran en las habilidades que el propio pensamiento va desarrollando en el aspecto más cognitivo:

Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina. Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia. (Paul y Elder, 2005, p. 9)

Hasta el momento, se han presentado autores que centran sus estudios en las habilidades cognitivas y su evolución; sin embargo, Robert Ennis (2011), un pensador importante dentro del movimiento Critical Thinking, elabora una clasificación que va más allá del componente cognitivo. Él separa en dos clases las actividades del pensamiento: una de ellas son las habilidades y las otras disposiciones.

En cuanto a las habilidades del pensamiento crítico, Ennis (2011, p. 3-4) también clasifica las habilidades como una secuencia jerárquica:

- Aclaraciones básicas: Centrarse en la pregunta, analizar argumentos y preguntar y formular las preguntas de clarificación y responderlas y/o cambiarlas a ¿Por qué?, ¿Qué quieres decir con ello?, ¿qué podría ser un ejemplo?, etc.

- Las bases para decidir: Juzgar la credibilidad de una fuente y mejor criterio; y observar y juzgar reportes de observación.
- Inferencia: Deducir y juzgar las deducciones. Inducir y juzgar las deducciones, hacer y juzgar los juicios de valor.
- Aclaraciones avanzadas: Definición de términos y juzgar las definiciones, utilizando criterio apropiado. Identificar las suposiciones.
- Suposiciones e integración: Considerar y razonar desde las premisas, razones, suposiciones, posiciones, etc. Integrar las disposiciones y otras habilidades para elaborar y defender una decisión.
- Habilidades auxiliares: Proceder de manera ordenada de acuerdo a cada situación. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento, y grado de sofisticación de los otros. Emplear apropiadamente estrategias de retórica en discusiones y presentaciones (oral y escrita).

Dentro de las disposiciones del pensamiento crítico, Ennis (2011, p. 1-2) menciona que el individuo debe:

- Cuidar que sus creencias sean verdaderas, y que sus decisiones sean justificadas; eso es, cuidar el “hacerlo bien” en la medida de lo posible.
- Cuidar de entender y presentar una posición honesta y clara, tanto de las suyas como de los demás.
- Cuidar de cada persona. (Esta es una disposición auxiliar. Aunque esta preocupación por las personas no es constitutiva, el pensamiento crítico puede ser peligroso sin ello).

Dentro del trabajo desarrollado por Ennis, creemos que es importante para los niños de 5 años el tema referido a las disposiciones del pensamiento crítico ya que este grupo en particular tenía dificultad en el respeto a sus compañeros y justamente estas disposiciones necesarias que describe el autor se centran en la forma como transmitimos nuestras ideas, opiniones, posturas ante los demás, teniendo como centro a la persona.

En este sentido, se ha considerado importante que los niños trabajen la disposición de escucha, ya que esta ayudará a captar mejor la información que se les mostrará a través de los cuentos y a memorizarla. Por otro lado, implicará que escuchen

las ideas y posturas de sus compañeros y aprendan a respetar sus turnos para hablar. De esta manera el ambiente se mostrará más propicio para observar el desarrollo de las habilidades que consideramos importantes.

1.1.2 Características de un buen pensador crítico

Como se menciona en los párrafos anteriores, al desarrollar el pensamiento crítico, es importante tener presente que además de no tener un objetivo individualista y egoísta; el pensador crítico debe buscar reconocer la riqueza del diálogo con los que piensan distinto. Es importante comprender que el mundo está lleno de personas que no entienden las cosas de la misma manera que nosotros o no tienen la misma postura ante un tema específico, y por ello la forma en la que tratemos de dialogar será importante.

Es necesario exigirnos a nosotros mismos esta habilidad de pensar críticamente, sobretodo en la actualidad donde la forma de analizar al mundo y la sociedad es tan diversa, que terminamos creyendo ideas de las que no estamos totalmente convencidos o informados. “En un mundo repleto de miedo e inseguridad, las muchedumbres siguen sin pensar, a líderes que tendenciosamente dividen al mundo en el bien contra el mal, y usan la fuerza y la violencia para hacer cumplir sus puntos de vista.” (Paul y Elder, 2005, p.12). El desarrollar el pensamiento crítico en el aula servirá de ayuda para los chicos, no porque lo necesitan solo en la escuela, sino porque debe ser parte de su vida diaria y en las decisiones que tomen.

Si bien la investigación está enfocada en niños pequeños, esta disposición de pensar en el otro se va formando desde un inicio con la escucha activa hacia el otro y el tratar de entender la idea que quiere transmitir; ello ayuda al desarrollo de valores importantes que todo pensador crítico debe tener: el respeto hacia el otro y a sus ideas, la humildad de reconocer que a veces nos equivocamos y el otro tiene la razón; la prudencia cuando queremos debatir con los demás. “Los pensadores críticos justos son intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; poseen confianza en la razón y en la integridad intelectual. Muestran coraje intelectual y autonomía intelectual.” (Paul y Elder, 2005, p. 7)

Estas características se van formando poco a poco en los niños mediante acuerdos sencillos como levantar la mano cuando quieran comunicar algo, permanecer en silencio si un compañero está hablando, cuestionar alguna de sus ideas, pedirle que brinde argumentos de sus creencias, y preguntando si están de acuerdo con las ideas que transmiten sus amigos.

1.2 Pensamiento crítico en el aula

Algunas décadas atrás, la escuela se caracterizaba en ser transmisora del conocimiento. Era un espacio en el cual se exigía a los niños aprobar una serie de materias, para lo cual debían rendir exámenes en los que se calificaba el “aprendizaje” de los contenidos y la evaluación era totalmente sumativa.

Por ese tipo de evaluación y la forma de enseñanza, es que el recurso más empleado para estudiar era la memorización, ya que sin ella era imposible aprenderse la información requerida para aprobar los exámenes. Hasta surgían diversas estrategias de memorización para estar totalmente seguros de no olvidar ningún detalle.

Es a partir de la década de los '80, que al ser más conscientes de esta realidad, surge un nuevo movimiento educativo, en contraposición de la enseñanza basada exclusivamente en contenidos y en el uso de técnicas memorísticas para aprender. El movimiento busca que los estudiantes no se guarden información en la mente por un corto plazo y para un momento específico, sino que esta información tenga una utilidad más allá de solo conocer.

Como menciona el autor: ““We must begin to teach our children how to evaluate information, how to apply information, how to produce information. We must teach them, in other words, *how to think*”². (Chance, 1986, p.1). A raíz de esta nueva corriente es que los principales autores desarrollan distintas definiciones sobre el Pensamiento crítico, a partir de las cuales se basaron para elaborar distintos programas educativos que buscan promocionar este pensamiento.

² Nosotros debemos comenzar a enseñar a nuestros niños producir información. Nosotros debemos enseñarles, en otras palabras, *cómo pensar*.

Chance (1986) menciona que los estudiantes demuestran que en la escuela están desarrollando habilidades básicas de pensamiento, las cuales ya no son suficientes y no corresponden a los altos niveles de pensamiento que la actual era de la información nos exige. Muestra el autor algunos estudios en donde se evidencia que a chicos de 17 años les cuesta analizar cuentos o poemas; son capaces de parafrasear el contenido o elaborar un juicio de valor, pero no llegan a desarrollar qué quiere transmitir el autor con lo que escribe, o a ordenar las distintas ideas que aparecen para llegar a una conclusión.

Este movimiento no busca promocionar la memorización como algo negativo, ya que como se menciona en capítulos anteriores, la memorización es uno de los primeros pasos para desarrollar el pensamiento crítico. Lo que se busca es que justamente se quede como un primer paso y se siga avanzando más allá, en las habilidades del pensamiento. Diversos autores resaltan la importancia de conocer y aprender contenidos, porque sin ello no habrá una base sólida con la que se puedan desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento y nuestro análisis de información, formulación de argumentos y capacidad de relacionar información quedará nula.

Esta dificultad aún se evidencia en las escuelas de EBR del país, aunque poco a poco los colegios están tratando de adaptarse a las nuevas exigencias de la educación, y respondiendo de alguna manera a lo que Perkins (1995) señala como sus tres metas generales: Retención del conocimiento, comprensión del conocimiento y uso activo del conocimiento.

Con estas metas, comprendemos y reafirmamos que el desarrollo del pensamiento en el aula tiene un rol fundamental, ya que “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento”. Aprender a pensar y reflexionar mientras se desarrolla un contenido ayudará a que la memorización, la comprensión y la acción se trabajen de manera paralela y continua y no se vean estas tres metas segmentadas o puestas en orden jerárquico.

Manuela Gómez (2016), citando estudios de Perkins, no solo menciona la importancia del desarrollo del pensamiento en general, sino que profundiza más el concepto y describe la importancia de desarrollar el Pensamiento multidimensional, el cual está conformado por el Pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento del cuidado. Según la autora, mejorar la capacidad de juicio en el aula permitirá a los alumnos utilizar el conocimiento adquirido, lo cual puede relacionarse con las metas de la Educación que Perkins propone.

En conclusión y relacionando la información brindada en los capítulos anteriores, podemos mencionar que el desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo al cual se está apuntando en varios países; sobre todo porque las propuestas de los diversos autores del movimiento del Pensamiento crítico han ayudado a la aplicación práctica en las aulas y brindan estrategias, tanto al docente como al estudiante, de cómo desarrollar, implementar y evaluar las habilidades de un pensador crítico en potencia.

1.2.1. La importancia de la indagación y las preguntas

La indagación es importante en el desarrollo del pensamiento crítico porque nos ayuda a recordar todos nuestros saberes previos y juntarlas con nueva información para incrementar nuestro conocimiento con nuevos contenidos.

La indagación además ayuda a mejorar el pensamiento reflexivo y metacognitivo. Necesita que tanto profesores como alumnos reflexionen sobre sus propias ideas y con ello se pueda innovar en la forma en la que aprenden y enseñan. López (2012, p. 48) nos muestra cómo el proceso de indagación ayuda a:

- Ampliar destrezas de pensamiento
- Clarificar la comprensión
- Obtener feedback sobre la enseñanza y aprendizaje
- Proveer de herramientas para corregir estrategias
- Crear lazos entre diferentes ideas
- Fomentar la curiosidad
- Proporcionar retos

La indagación ayuda a despertar en el niño la curiosidad por querer conocer más y aprender. Sin embargo, para que este proceso se pueda desarrollar, es importante cómo el docente ayuda con alguna estrategia a que esto se dé. La formulación de preguntas es una estrategia importante dentro del proceso de desarrollo del pensamiento, ya que ellas nos ayudan a guiar nuestras ideas y encaminar nuestras respuestas a lo que realmente queremos decir o conocer.

Es importante conocer qué tipo de información queremos obtener para saber qué tipo de preguntas queremos formular; también es bueno saber en qué momento las podemos plantear y cómo a través de ellas, no crear un clima de tensión, sino de diálogo y de apertura. Además, no siempre las respuestas cerradas se dan por las preguntas, sino que la apertura del estudiante se verá si realmente la pregunta formulada se realizó en el espacio adecuado de indagación.

Paul & Elder (2003) proponen una clasificación de preguntas para indagar en nuestra propia reflexión:

Tabla 1: Tipo de preguntas

Tipo de preguntas	Ejemplos
a) Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué trato de lograr? - ¿Cuál es mi objetivo? ¿Cuál es mi propósito?
b) Información	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? - ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? - ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?
c) Inferencias/ Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo llegué a esta conclusión? - ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?
d) Conceptos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la idea central? - ¿Puedo explicar esta idea?
e) Supuestos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estoy dando por hecho? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?

f) Implicaciones/ Consecuencias	- Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?
g) Puntos de vista	- ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? - ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?
h) Preguntas	- ¿Qué pregunta estoy formulando? - ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

Fuente: Adaptado de Paul & Elder (2003)

Las buenas preguntas, y de acuerdo a su nivel de pensamiento, ayudarán a que el estudiante se cuestione y utilice todo su conocimiento para argumentar o hallar nuevas respuestas; adquiera nuevos conocimientos y complemente lo que ya sabía. Por ello es importante tanto para el alumno como para el profesor, conocer qué tipo de preguntas existen, en qué momento se deben formular, en qué espacio de aprendizaje y de qué manera ayudarán al estudiante a seguir haciéndose más preguntas.

CAPÍTULO 2: LOS CUENTOS CLÁSICOS

2.1. Los Cuentos Clásicos

Diversos cuentos de hadas e historias populares surgen a partir de los mitos, los cuales transmiten el diverso bagaje de experiencias de una sociedad, la sabiduría ancestral tal como los ciudadanos deseaban recordarla y transmitirla a las generaciones futuras. En diversas culturas no existe una diferenciación clara entre mito y cuentos de hadas ya que los dos forman parte de la literatura de las sociedades preliterarias.

Bettelheim (1977) cuenta que se le llaman “cuentos de hadas” porque en algunos de estos cuentos aparecen hadas, aunque en realidad en muy pocas historias estas cumplen un rol significativo y tan solo aparecen. Antigüamente estas historias eran transmitidas oralmente, razón por la cual, su contenido era constantemente modificado y elaborado por los narradores, ya que estos respondían al interés o

inquietud del público oyente. En el momento en que estas pasan al lenguaje escrito, dejan de tener cambios en su contenido.

Como se conoce, antiguamente estas historias no eran aptas para un público infantil, sino que al tener las historias un contenido lleno de violencia y alto contenido sexual, eran dirigidas a un público adulto. Es más adelante, en los siglos XVII y XIX, cuando autores como Charles Perrault y Los Hermanos Grimm, respectivamente, adaptan y transforman todas estas historias en las que actualmente conocemos.

Como menciona Bettelheim (1977), los cuentos de hadas son obras de arte por su forma literaria y porque, a comparación de otros cuentos, son comprensibles para el niño. Además, los cuentos de hadas contienen un significado profundo distinto en cada persona ya que pueden ser interpretados de distintas maneras. En el caso de los niños, ellos obtendrán un significado distinto según los intereses y necesidades de la etapa en la que se encuentren.

Los cuentos de hadas tienen un encanto particularmente especial, por el cual siguen siendo tan interesantes para los niños y captando su atención. Para profundizar un poco más en este aspecto, se pasará a describir cuáles son las características particulares de los cuentos de hadas, que los distinguen de los demás cuentos para niños y por las cuales han sido seleccionadas para la formulación de esta tesis.

2.1.1. Características de los Cuentos Clásicos

Rabazo y Moreno (2007) mencionan que los cuentos clásicos suelen plantear un problema existencial en su contenido, ya sea en asuntos sobre la muerte, sobre la vida, sentimientos fuertes, prohibiciones, deseos, entre otros. Por otro lado, los personajes dentro de estas historias tienen características específicas; y en la mayoría de los casos, están identificados como buenos o malos, lo cual se demuestra en sus acciones y ayuda al niño a poderlos diferenciar fácilmente.

Otra característica de estos cuentos, es que muestran claramente que los personajes pasan por situaciones relacionadas a sus “necesidades básicas” como el enamoramiento o el amor, el hambre o el sentido de pertenencia, lo cual les impulsa a

actuar de maneras determinadas según el contexto. Además, cada decisión tomada por los personajes desencadena una serie de consecuencias explícitas, ya sean positivas o negativas, lo cual lleva a los personajes a aceptar su responsabilidad en las situaciones que viven y a reflexionar sobre ellas. Todas estas características mencionadas ayudan al niño a entender que todas las personas pasan por distintas necesidades, que piensan de distintas maneras y que tomar una decisión no es tan sencillo, implica analizar bien el contexto.

Por otro lado, según Elejalde y Paredes (1983, p. 11), para que un cuento caiga dentro de la denominación de “Cuento de Hadas” o “Cuentos Clásicos”, necesita cumplir con las siguientes condiciones:

- Sobre el tema:
 - El tema debe ser siempre imaginario, ya que el cuento de hadas no está interesado en dar información útil acerca del mundo externo, sino en los procesos internos que dan lugar en un individuo.
- Sobre los personajes:
 - Los personajes deben ser siempre pocos.
 - Los personajes no pueden ser ambivalentes, es decir malos y buenos a la vez. Por lo general deben tener una cualidad - sobresaliente elevada al máximo. Al presentar al niño personajes de caracteres opuestos, se le ayuda a comprender la diferencia entre ambos. Esta polarización que se da en los cuentos, domina la mente de los niños y su diferenciación le ayudará a construir su realidad.
- En los cuentos de hadas no deben haber nombres propios. Y si se presentan deben ser tan comunes que permitan las proyecciones e identificaciones con los personajes. Sobre el lugar y el tiempo:
 - El lugar y el tiempo en los que se desarrolle el cuento deben ser indeterminados. Deben comenzar siempre con frases como: Había una vez, Hace mucho tiempo en un lugar que no me acuerdo, etc.

- Sobre el tipo de narración:
 - El relato debe comenzar siempre con alguna situación real (padres pobres) que de alguna manera es problemática (no tienen que dar de comer a sus hijos) y debe avanzar siempre hacia una solución feliz.
 - Lo que motiva las acciones en los cuentos son generalmente premios o castigos inmediatos.
 - El cuento de hadas debe tener siempre un final feliz, que se caracteriza por sus frases o giros como: Colorín colorado, este cuento ha terminado; Vivieron muy felices comiendo perdices; y si no ha muerto, aún sigue vivo; etc.

1.2.1 Los Cuentos Clásicos y los niños

El cuento, si bien tiene como una característica entretener, es importante considerar que al tratarse de un público infantil se debe tener en cuenta que están en un proceso de formación y todo lo que ellos reciben lo utilizarán para conocerse y analizar el mundo que los rodea. Bettelheim menciona sobre el cuento:

(...) para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerles reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. (Bettelheim, 1977, p. 11)

El niño entra en relación con estos cuentos porque puede sentirse identificado con la historia narrada y con los personajes que se van apareciendo en la historia, ya que estos muestran sentimientos y pensamientos que naturalmente se asemejan a situaciones que viven. “Los cuentos ayudan al niño a comprender el sentido de la vida, la intencionalidad de las acciones y sus consecuencias, a comprenderse mejor a sí mismo y a comprender a los otros para relacionarse con ellos de un modo satisfactorio y lleno de significado.” (Rabazo y Moreno, 2007, p. 188)

Otra de las ventajas de este tipo de cuentos, es que el niño puede identificarse con cualquiera de los personajes que aparecen en la historia, según sus necesidades o intereses del momento, no necesariamente con el personaje principal de la historia, como suele pasar con otros cuentos para niños.

Por otro lado, como estos cuentos no están destinados a mostrar una moraleja o una enseñanza específica, la persona que lee los cuentos puede interpretar de distintas maneras una sola situación o desarrollar distintos análisis de cualquier parte de la historia.

A partir de ello se menciona que el niño debe encontrar significado a partir de estas situaciones que en el cuento “el niño puede comprender inconscientemente, y – sin quitar importancia a las graves luchas internas que comportan el crecimiento– ofrecen ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes” (Bettelheim, 1977, p. 13).

2.2. Criterios de selección de los Cuentos Clásicos

Luego de revisar bibliografía en relación a los cuentos clásicos, se consideraron algunas características como criterios para la selección de los cuentos que se utilizarían en esta investigación. En este sentido, se aplicó los siguientes criterios:

- ***Ser atractivos para el público***, en este caso en particular para los niños de 5 años. Es importante que la historia que se vaya a narrar despierte en los niños su curiosidad por seguir escuchando y querer involucrarse con la historia, de lo contrario no habrá una motivación por parte de los niños y no se cumplirá con el objetivo de la investigación que es desarrollar su pensamiento crítico.
- ***Los protagonistas deben ser niños pequeños o las situaciones que presenten sean sencillas***. Es decir que puedan relacionarlas a su vida cotidiana, ya que la relación con la historia se podría realizar de forma más natural y rápida dado el poco tiempo brindado para el desarrollo de las sesiones en el aula.
- ***Deben tener una trama y lenguaje sencillo***. Que permitan mostrar distintas situaciones en las cuales los niños puedan opinar, analizar y comparar de manera rápida y se estimule el diálogo de manera natural en el aula.

CAPÍTULO 3: EL USO DE CUENTOS CLÁSICOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Resumiendo lo mencionado en el capítulo anterior, por sus características, los cuentos clásicos son un buen recurso para estimular en los niños las principales habilidades de pensamiento crítico o las actitudes necesarias en un pensador crítico:

- La participación de personajes con características marcadas y diferentes, ayuda al niño a recordar fácilmente los personajes y el rol que cada uno cumplió en la historia, lo cual ayuda a recordar toda la información importante y tenerla clara al momento de expresar sus ideas.
- Las situaciones mostradas en los cuentos hacen que dentro de cada personaje surjan diversas emociones, cuestionamientos, que les hacen actuar de cierta manera, lo cual ayuda al niño a centrarse en el personaje y en las consecuencias de sus acciones.
- Los niños pueden entrar en diálogo sobre las acciones tomadas por los personajes y plantear otras soluciones, tratar de entender qué les hizo decidir sus acciones, cómo se hubieran sentido ellos si fueran el personaje, entre otras cuestiones.
- Al ser sencillas las acciones de los personajes y sus diferentes características, el niño puede relacionar estas con sus propias experiencias personales, lo cual es parte inicial del desarrollo del pensamiento crítico, y compartir en qué situaciones ellos actuaron como los personajes, cómo se sintieron y opinar sobre ellos mismos.

Si bien las características y el contenido del cuento son importantes en esta investigación, debemos recordar que nuestro público objetivo son niños pequeños, por lo cual también es importante la manera en la que se muestra el cuento hacia ellos. No se puede pretender que el niño capte toda la información y se motive a participar de las actividades si no lo ayudamos a estar en todo momento atento al cuento.

Es importante transmitir con entusiasmo el relato, como si realmente fuéramos parte de él, ya que de lo contrario los niños no podrán conectar con el cuento. Si nosotros no somos capaces de creer la historia, ellos tampoco lo harán. Además, el

utilizar diversas estrategias como títeres, material audiovisual, imágenes, ayudará a que en todas las sesiones se tengan distintas opciones de presentar el cuento.

Palau (2004) dice que los maestros debemos saber manejar nuestro principal lenguaje de comunicación con los niños: nuestro cuerpo y nuestros gestos, ya que eso es lo que ellos observan. No se puede narrar bien una historia si el maestro está desanimado, si su tono de voz es monótono, si no sabemos modular la voz o cambiarla en el momento de los diálogos, etc.

Para que las características del cuento que ayudan al niño a desarrollar su pensamiento crítico sobresalgan, es importante conocer al grupo de niños y tener siempre en cuenta que cada niño tiene una historia personal, una forma de expresar sus emociones, una manera de entender las cosas y por eso cada uno reacciona diferente según el cuento.

Ante ello, Bettelheim (1977) menciona que es importante respetar el mundo interior del niño al momento de leerle un cuento, ya que podríamos ocasionar que el niño pierda el encanto de la historia que tanto le ha cautivado. Narrar un cuento se puede plantear como un arte, ya que implica de algunas estrategias que ayudan a transmitir no solo palabras, sino también las emociones que el cuento propone. Esto ayudará al niño a ver con más claridad las emociones de los personajes y entender las razones por las que decidieron realizar algunas acciones.

Como mencionan también los autores:

“Los cambios de entonación, las adaptaciones del tono y el ritmo, los trazos afectivos, la exageración de los gestos, la cercanía corporal y la atención visual conjunta entre el narrador y el niño, la hora del día (normalmente la misma) y el lugar en el que se escucha, son algunas de las características de este formato de acción conjunta que favorecen la comprensión de los relatos y el acceso al mundo mental de los personajes.” (Rabazo y Moreno, 2007, p.188)

3.1. En el desarrollo del pensamiento crítico

La educación tradicional buscaba que los alumnos memoricen y aprendan contenidos, lo cual les garantizaba el éxito escolar. Con el nuevo movimiento que fomenta el desarrollo de habilidades del pensamiento para un aprendizaje completo en la escuela y la enseñanza ya no por contenidos, sino por competencias, la manera de trabajar la reflexión a través de la narración de cuentos también ha tenido que dar un giro.

Chance (1996) revisa varias investigaciones y muestra en su libro que diversos estudiantes se quejaban porque sus exámenes de lectura se reducían a la recolección de datos, como fechas, nombres de personajes, situaciones que ocurrieron y no se evaluaba más aparte de ello. Por otro lado, algunas investigaciones mostraban que en los momentos donde el maestro planteaba una pregunta en donde los alumnos debían pensar más, el tiempo que dejaba para pensar era demasiado corto para el nivel de pregunta.

Gadino (2001) menciona que dentro del proceso enseñanza - aprendizaje es importante saber qué es lo que piensa el niño para encontrar los desacuerdos entre las teorías científicas aceptadas y sus ideas previas, o descubrir si existen contradicciones entre sus propias ideas. Esto nos permitirá ayudarlo a cuestionarse sus ideas, a que encuentre argumentos válidos y reflexione sobre sus modos de investigación.

Trasladando esta información al ámbito de nuestra investigación, es importante ayudar al niño a ordenar sus ideas y darle un tiempo apropiado para que exprese todo lo que quiere transmitir. En este sentido debemos dejar que los mismos niños verbalicen sus ideas y traten de expresar con sus propias palabras lo que opinan y lo que desean proponer a partir de la historia que han escuchado.

Para ello es importante que los niños hayan entendido bien la historia, y si los niños tuvieran alguna dificultad en ello, sería apropiado hacer un repaso de todos los acontecimientos, incluido los personajes, de tal manera que absuelvan todas las dudas.

Luego de ello, los niños podrían realizar opiniones objetivas con la información más clara en la mente.

Tanto al momento de narrar el cuento como al momento del diálogo, se debe considerar importante trabajar la escucha y la atención de los niños, ya que estas dos actitudes deben estar presentes en todo pensador crítico. Como se explicó en los primeros capítulos, para desarrollar las habilidades del pensamiento, es importante que primero el niño aprenda a escuchar y comprender lo que dicen los demás, ya que sin esa base será muy difícil que el niño entre en la dinámica de iniciar su pensamiento crítico.

En el libro de Gadino (2001) se mencionan procesos de razonamiento que suceden al momento de desarrollar el conocimiento reflexivo, los cuales nos pueden ayudar a esquematizar el proceso de reflexión. Dentro de estos procesos, se ha considerado uno importante para el desarrollo del pensamiento crítico: la inferencia.

En el proceso de encontrar causas para explicar algún fenómeno, situación u objeto, se menciona que existen dos vías: La estructuración, la cual consolida información dentro de un esquema totalizador; y la inferencia, la cual deriva información a partir de un acontecimiento y ayuda a ampliar significados importantes. Dentro de la inferencia, se señalan dos modos conocidos de inferencia: *la formulación de hipótesis y la conclusión*.

El proceso de inferir será importante para la investigación porque ella ayudará a los niños a cuestionarse y preguntarse acerca de los personajes, sus actitudes, sus acciones. Además, le permitirá a los niños relacionar sus propias experiencias con las situaciones del cuento y autoevaluarse, tratando de dar un argumento a sus propias acciones.

En otro libro, Gadino (2004) explica que existe otro proceso de razonamiento llamado “comunicación”, dentro del cual se señalan tres aspectos: La narración, en donde se menciona que los niños, al vivir tantas experiencias, siempre tienen la necesidad de contarlo a los demás, sobre todo si es algo nuevo y distinto a la de los

demás. Por otro lado, los demás toman interés en el acontecimiento que se contará y tienen la necesidad de escucharlo ya que no conocen lo que sucedió.

Otro aspecto es la interrogación. Naturalmente los niños están llenos de interrogantes y sienten la necesidad de resolver esas inquietudes. Si bien en muchos momentos de clase se recortan los momentos de resolución de dudas o por el contrario, a los niños les cuesta formularse interrogantes, es importante que nosotros como maestros les ayudemos a entrar en la dinámica y ser disparadores de preguntas que estimulen su curiosidad.

Un tercer aspecto es la argumentación. Una vez escuchada la narración y haber resuelto las inquietudes acerca de ella, se integra un nuevo esquema de interpretación, en el cual se desea realizar cambios naturalmente. El niño necesita argumentar las razones por las cuales desea proponer un cambio y para ello, se necesitan tener ideas claras, propósitos definidos y un desarrollo lingüístico en potencia.

El ambiente en donde se presentan estos argumentos, debe ser un espacio de diálogo abierto en donde se mostrará la flexibilidad de pensamiento. Esto permitirá que se conozcan distintas interpretaciones del mismo hecho, y al hallar puntos en común, juntos trabajar por la transformación de la experiencia narrada.

Estas etapas mencionadas por Gadino (2004) responden a la dinámica de trabajo que se busca realizar durante las sesiones de la investigación, ya que los niños buscan ser los primeros en intervenir, compartir sus ideas, plantearles preguntas que les ayude a cuestionar sus ideas y a buscar argumentos para validarlas.

3.2. El rol del maestro como mediador

El rol del maestro también es importante en el desarrollo de esta tesis ya que se encargará de ser el mediador entre el cuento y el grupo de niños. Es importante que en esta ocasión, el maestro se plantee y desarrolle estrategias en estos dos ámbitos que trabajarán unidos para esta investigación: la narración de cuentos y el espacio para la iniciación del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

A continuación, se mencionarán algunas características que el docente debe considerar desarrollar dentro de todas las sesiones de esta investigación. Para ello nos hemos basado en las investigaciones de Palou (2004), la cual menciona 6 características:

- a) La Contención: Es la capacidad del docente por acoger al grupo de estudiantes, probando diversas estrategias de relación partiendo de propuestas con el grupo. Por ejemplo, trabajar en grupos pequeños; trabajar en parejas; trabajar de manera más individual con el estudiante por si necesita un apoyo antes de entrar a trabajar con todo el grupo. Por ejemplo, si se está narrando algún episodio en donde algún niño experimente temor, el maestro podría incluir alguna situación graciosa para que el niño se relaje.
- b) Respeto: El docente debe respetar al niño y ello implica el respeto a cualquier emoción o sentimientos que los alumnos puedan experimentar o expresar. El docente debe estar atento a cualquier reacción o estado de ánimo que se produzca en el momento y ser comprensivo con ello, apoyando al niño por si necesita ayuda.
- c) Acogida: Es importante que el alumno se sienta importante y considerado. El maestro debe brindar un clima de confianza que le ayude a sentirse especial. Además, cuando se habla de acogida, no solo nos referimos a acoger al niño, sino también acoger sus ideas, sus propuestas. Durante las narraciones de cuentos o durante el proceso de debate seguro se dará en diversas ocasiones que los niños intervengan con diversas ideas, las cuales no deben desaprovecharse, sino al contrario, son una oportunidad para que la relación de maestro y alumno se vuelva más unida.
- d) Escuchar de forma empática: El maestro debe saber recepcionar las demandas de los estudiantes; debe saber ponerse en el lugar del niño cuando este sienta alegría, miedo, entusiasmo, sorpresa, y reconocerlas cuando se manifiesten. Esta escucha le servirá al niño para que la relación afectiva con su maestro se pueda desarrollar de manera adecuada.

- e) Mirar de forma atenta e intencionada: Es importante utilizar nuestra mirada al momento de narrar el cuento o al escuchar las intervenciones de los niños. El mirarlos a los ojos ayudará a que los niños sientan proximidad con el docente, se sientan importantes, escuchados y atendidos. Es común que los niños fijen sus ojos en el docente al momento de las narraciones de cuentos, sobre todo cuando han captado la atención del niño; por ello es importante devolverles esta mirada como reconocimiento de que están participando activamente del momento.
- f) Verbalizar: El maestro debe estimular, a través de una buena entonación, vocabulario y pronunciación, el desarrollo del lenguaje. Además, es importante que el maestro repita las ideas o propuestas que cada niño realice, ya que esto le puede ayudar a no tener vergüenza de manifestar sus ideas frente a sus compañeros.

Si el maestro desarrolla estas características proporcionará a los niños mayor confianza al momento de transmitir sus ideas, de entrar en diálogo, y a no tener miedo de equivocarse. Si el maestro respeta a los alumnos y sus intervenciones, entonces también podrá desarrollar lo mismo en sus alumnos, los cuales necesitan de esta característica para ser buenos pensadores críticos.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente capítulo se describirá el tipo, nivel y metodología utilizados en esta investigación. Además se presentará la pregunta de investigación que guía la tesis, de la cual surgen los objetivos y los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información; por otro lado, se describirá el contexto educativo en el que se aplicó la investigación y el procedimiento que se necesitó para ello. *(Ver Matriz en el Anexo 01)*

1.1 Nivel y tipo de investigación

Esta investigación empírica tiene un enfoque cualitativo, que no busca comparar variables, sacar porcentajes o experimentar con un grupo de control; lo que se busca es comprender un contexto y entenderlo, para luego describirlo y explicar los hechos que se van dando. Como dicen Pérez, Galán y Quintanal (2012) “La principal característica de la investigación cualitativa, como ya se ha indicado, es que busca interpretar o valorar los acontecimientos, las acciones, los hechos, desde la perspectiva que tienen los sujetos que las protagonizan.” (p. 460). Por ello, en esta investigación, al buscar validar una propuesta en niños, se necesita comprender la reacción y la actitud que los niños van adquiriendo en el proceso de implementación de la propuesta y si fue válida en ese contexto específico.

El método será Cuasi-experimental. Mediante este método de investigación, se “contrastan hipótesis causales. (...) el programa o política se considera como una «intervención» en la que se comprueba en qué medida un tratamiento —incluidos los elementos del programa o la política evaluados— logra sus objetivos, de acuerdo a las mediciones de un conjunto preestablecido de indicadores.” (White y Sabarwal, 2014, p.1).

La investigación busca validar estrategias, por lo que es importante comprobar la hipótesis planteada a través de la ejecución de una cantidad de sesiones de clase en toda el aula de clase, no solo con un grupo específico de niños.

Consentimiento informado

Para la aplicación de esta investigación en el centro educativo, fue necesario elaborar un documento llamado Consentimiento Informado. Este documento es informativo. Fue necesario elaborarlo ya que los participantes de esta investigación fueron niños, y al ser menores de edad, se necesitó tener la aprobación, o consentimiento, de un adulto de la I.E, en este caso la coordinadora de Ciclo I, para aplicar la tesis investigación con ellos.

En el documento se hace una descripción breve de la investigación, explicando los objetivos, los instrumentos que se emplearán y el cuidado especial que se le dará a la información recolectada. De esta manera, el adulto responsable de firmar la aprobación estará totalmente informado de todo el proceso de la investigación.

El protocolo que se realizó fue el siguiente:

- Consulta del trámite a seguir a la Coordinadora de Ciclo I del colegio.
- Elaboración de la carta de consentimiento dirigida a ella misma.
- Reunión de información y mayor detalle del trabajo de investigación
- Firma del consentimiento

1.2. Pregunta de investigación

La pregunta que se formuló para la investigación es: ¿Cómo iniciar el desarrollo del pensamiento crítico a partir del uso de cuentos clásicos en un aula de niños de 5 años? A partir de ello, se plantearon los siguientes objetivos:

1.3. Objetivos

General:

Validar el uso del cuento clásico como estrategia que ayude a desarrollar el pensamiento crítico en el aula de niños de 5 años.

Específicos:

- a) Describir las características de los cuentos clásicos seleccionados
- b) Describir los aspectos del pensamiento crítico (habilidades y disposiciones) que se favorecen a través del uso del cuento.

1.4. Definición de categorías, sub-categorías e indicadores

A continuación, se muestran las dos categorías trabajadas en la investigación. La categoría de Pensamiento Crítico está dividida en 2 sub-categorías y dentro de ellas hay 6 indicadores. La categoría de Cuento clásico como estrategia cuenta con 1 sub-categoría y dentro de ella hay 3 indicadores.

Categorías	Sub-categorías	Indicadores
Pensamiento crítico	- Habilidades	<ol style="list-style-type: none">1. Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta2. Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión.3. Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta.4. Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales.
	- Disposiciones	<ol style="list-style-type: none">5. Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención.6. Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros

Cuento clásico como estrategia	- Criterios de selección	<ol style="list-style-type: none"> 1. El niño comprende fácilmente el cuento por su narración sencilla . 2. Los personajes tienen características fáciles de identificar para el niño. 3. El niño relaciona el cuento con situaciones que le son familiares.
--------------------------------	--------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

1.5. Metodología de la investigación

1.5.1. Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en el colegio particular religioso “San Agustín”. Este colegio cuenta con una cantidad grande de alumnos, siendo la mayoría de clase media – alta. La muestra que se seleccionó para la investigación fue el aula de Kinder B, la cual cuenta con 17 niños. Se eligió esta aula porque es en donde se realizaban las prácticas pre-profesionales, y por ende, había un conocimiento previo de las características de los niños. Además, al ser un aula de Kinder, los niños tienen 5 años, lo que ayudará al desarrollar la pregunta de investigación.

1.5.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La técnica utilizada en esta investigación fue la Observación, tanto participativa como

no participativa. Se eligió esta técnica de observación ya que, al ser la tesis de tipo cualitativa, era necesario tener un registro de los procesos que los niños iban desarrollando desde la aplicación de la primera sesión hasta la última. Además, la observación ayudó a tener una descripción amplia y puntual de lo que se buscaba validar según la pregunta de investigación.

Para cada tipo de observación se utilizó un instrumento distinto. Para la observación participativa se implementó el cuaderno de campo (*Ver Anexo 02*), el cual contaba con tres criterios que guiaban la observación.

Para la observación no participativa se utilizó una lista de cotejo (*Ver Anexo 03*), la cual fue aplicada al inicio y al final de la investigación. Aplicar esta lista fue

necesario ya que permitió corroborar el cumplimiento del objetivo de la investigación y realizar una comparación entre la sesión 01 y la sesión 10.

Ambos instrumentos pasaron por un proceso de validación por un especialista, quien revisó su pertinencia y claridad. En este caso, fue una profesional experta del Departamento de Educación de la PUCP, quien corrigió aspectos de redacción y contenido de algunos indicadores tanto del cuaderno de campo como de la lista de cotejo. (Ver anexos 1 y 2)

1.5.3. Técnicas para el procesamiento de los datos

En la sesión 01 se aplicó la lista de cotejo para evaluar la cantidad de niños que cumplían con cada indicador. En la sesión 10 se volvió a aplicar la misma lista de cotejo a los niños del salón. Durante las 10 sesiones también se utilizó el cuaderno de campo para describir alguna situación o diálogos que ayuden a complementar la información recogida en las listas de cotejo.

Para el análisis, se compararon los resultados en la Lista de cotejo 01 (*Ver Anexo 04*) con la Lista de cotejo 10 (*Ver Anexo 05*) y así comprobar si hubo un aumento en los niños que desarrollaron el indicador. Luego, toda la información recogida en los cuadernos de campo se clasificó dentro de cada uno de los indicadores de la lista de cotejo para realizar el análisis de la información y describir el proceso que se realizó en cada uno de ellos.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se realizaron 10 sesiones de clase con la finalidad de validar si el uso de los cuentos clásicos se constituía en un recurso adecuado para la iniciación al pensamiento crítico. Para ello, se aplicó la técnica de la observación durante estas sesiones empleando dos instrumentos: la lista de cotejo y el cuaderno de campo, las cuales estaban guiadas por los indicadores colocados en las subcategorías. Esto ayudó a que la observación y recolección de información fuera precisa y útil para la investigación.

Las sesiones fueron aplicadas 3 veces a la semana durante 3 semanas aproximadamente. La duración de las sesiones fue de 55 minutos en el primer bloque de la mañana.

2.1 Momentos de la sesión

Las sesiones de clase estuvieron divididas en tres momentos:

Momento 1: Normas

Antes de iniciar las sesiones, se les explicó a los niños que habría dos momentos: el primer momento sería la proyección del cuento y el segundo sería un momento de compartir sobre el cuento. Para ello, se les indicó lo siguiente:

- El primer momento era exclusivamente para escuchar. Por ello, si alguno tenía muchas ganas de comentar sobre una parte del cuento, debía esperar al momento de diálogo.
- El segundo momento estaría dedicado a conversar; por ello, los niños que colocaron sus manos sobre la cabeza tenían la oportunidad de hablar en ese momento y todo el que quisiera participar también.

Todas las sesiones se les recordó a los niños de estas dos indicaciones ya que eran parte importante de la dinámica y necesitaban ser interiorizadas. Durante las 4 primeras sesiones se trabajó con énfasis en estas normas y se dedicaba un tiempo especial a buscar estrategias para reforzarlas. A partir de la quinta sesión solo se recordaba las indicaciones a los niños porque ya las tenían más interiorizadas.

Momento 2: Narración del cuento

En este momento se realizaba la proyección de los cuentos, los cuales tenían una duración máxima de 8 minutos. La última sesión no se proyectó el cuento, sino que se narró y tuvo una duración de 10 minutos. Los niños tenían que trabajar en esta parte las actitudes de escucha, concentración y respeto por el momento del cuento, para lo cual debían mantenerse en silencio y seguir las indicaciones dadas en el primer momento.

Momento 3: El diálogo

En este momento se realizaba el compartir sobre el cuento entre los niños y la docente. Este momento era dirigido por la docente, con preguntas orientadoras para el diálogo y que ayude a los niños en la transmisión de sus ideas.

Las preguntas que orientaban el diálogo eran elaboradas a partir de lo que compartían los mismos niños porque les ayudaba a estar atentos a las intervenciones de sus compañeros, a fomentar el diálogo y ordenar sus ideas para profundizar en la calidad sus intervenciones.

Al igual que en el primer momento, se dieron algunas indicaciones:

- Levantar la mano y esperar en silencio a que la profesora les diera la palabra cuando quisieran participar. No es válido que dos niños hablen al mismo tiempo, cada uno tiene un turno para participar.
- Escuchar con atención las intervenciones de los compañeros sin hablar ni jugar con los niños que tienen a sus costados, ya que eso muestra una falta de respeto hacia los compañeros. Si alguno no respeta el momento de participación del compañero, pierde la oportunidad de intervenir.
- Concentrarse en el diálogo porque la maestra elaboraría preguntas relacionadas a los comentarios que ellos mismos hicieran.

Hasta aproximadamente la sesión 5 se tuvo que repetir constantemente estas indicaciones porque a los niños les costaba mucho escuchar y estar atentos a todas las intervenciones. En las primeras sesiones se invertía un buen tiempo del compartir para hablar sobre la importancia de respetar al otro escuchándolo y no interrumpiendo sus intervenciones.

2.2. Cuentos

Los cuentos seleccionados fueron los siguientes:

- Sesión 1: Las 7 cabritas y el lobo
- Sesión 2: Ricitos de oro
- Sesión 3: El patito feo
- Sesión 4: Los músicos de Bremen
- Sesión 5: Pinocho
- Sesión 6: Hansel y Gretel
- Sesión 7: Jack y las habichuelas mágicas
- Sesión 8: Los 3 deseos
- Sesión 9: El sastrecillo valiente

- Sesión 10: Peter Pan

2.3. Análisis de las sub-categorías

La investigación está conformada por dos categorías: Pensamiento crítico y Cuento clásico como estrategia. La categoría de Pensamiento Crítico está dividida en dos sub-categorías y cuenta con 6 indicadores. La categoría de Cuento clásico cuenta con una sub categoría, dentro de la cual existe 3 indicadores.

Categorías	Sub-categorías	Indicadores
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades - Disposiciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta 2. Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión. 3. Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta. 4. Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales. 5. Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención. 6. Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros
Cuento clásico como estrategia	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios de selección 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El cuento contiene una narración sencilla que el niño puede entender fácilmente. 2. Los personajes tienen características fáciles de identificar para el niño. 3. El cuento es fácil de relacionarlo con situaciones por las que pasan los niños.

Fuente: Elaboración propia

En esta sección del análisis de la información se buscará responder a los objetivos específicos de la investigación:

- Describir los aspectos del pensamiento crítico (habilidades y disposiciones) que se favorecen a través del uso del cuento.
- Describir las características de los cuentos clásicos seleccionados

Se vio conveniente analizar la información a través de las sub-categorías, ya que están relacionadas directamente con los objetivos. La sub-categoría Disposiciones se analizará dentro de todos los momentos de la sesión; mientras que las sub-categorías de Habilidades y Criterios de Selección se analizarán dentro del momento 3 de la sesión.

2.3.1 Sub-categoría: Disposiciones

En las 05 primeras sesiones se trabajó con énfasis la sub-categoría de Disposiciones, ya que cuenta con dos indicadores importantes que hacen referencia a la escucha atenta y al respeto del otro. Fue importante reforzarlas para que en el momento del diálogo, el ambiente sea propicio para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, lo cual no implica que no se hayan reforzado hasta la última sesión. Por esta razón, estos dos indicadores serán los primeros en analizarse.

Indicador: Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención.

Si bien este indicador está relacionado directamente al momento 3, fue importante reforzar y recordar la importancia de escuchar sin hablar durante toda la sesión, por lo cual, desde el momento 2 ya se daban indicaciones con respecto a este indicador:

Momento 2:

Durante la proyección del cuento, no era válido conversar ni jugar con los compañeros del costado, todos debían escuchar con atención; de esta manera, desde que empezaba el momento del cuento los niños ya podían ir desarrollando una actitud de escucha.

Como el grupo era bastante participativo, a pesar de darles las indicaciones respectivas, en la primera sesión se observó lo siguiente (*Ver Anexo 06*):

“Al momento de la proyección del cuento los niños miraban fijamente el video. Mientras observaban, algunos empezaron a comentar sobre el cuento con sus compañeros del costado, a pesar de que se dio la indicación de que los comentarios se hacían al final del video.”

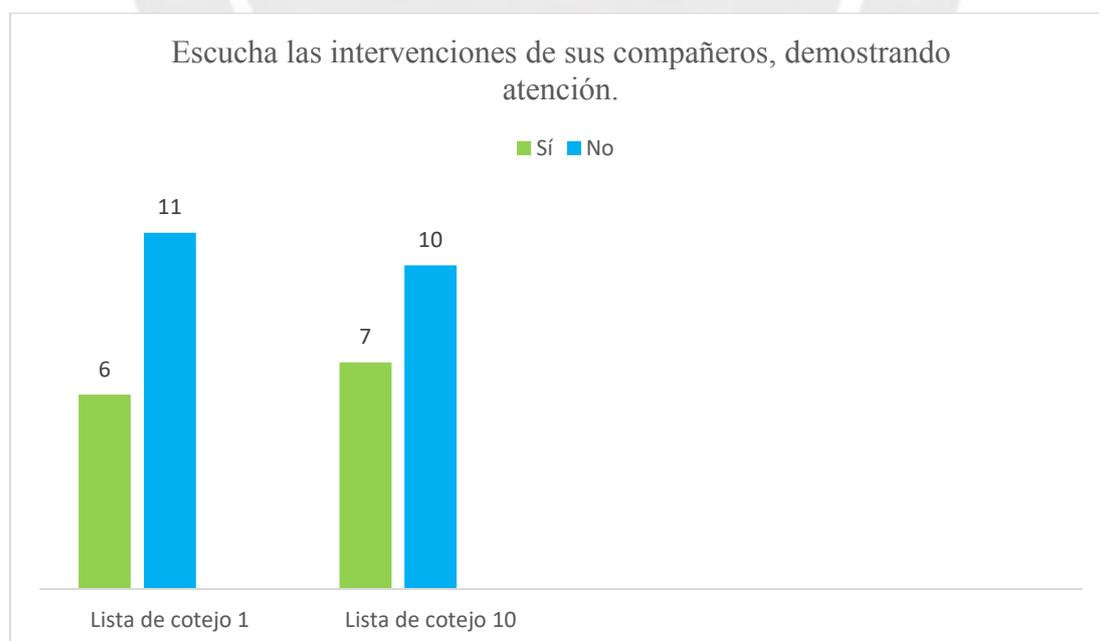
No fue sencillo que los niños adquirieran el hábito de escuchar en silencio ya que tenían la costumbre de solo participar y no escuchar, por ello fue importante la repetición de las indicaciones y la practica constante de ello (*Ver Anexo 07*): “A los niños aún les cuesta escuchar el cuento en silencio; hubo 4 niños que conversaron mientras se proyectaba el cuento.” Algunas de las conversaciones que surgían mientras se proyectaba en cuento no tenían relación con el cuento y eso daba a entender que había una distracción de por medio, por eso durante las primeras sesiones se tuvo que parar la proyección y volver a recordarles las indicaciones.

La repetición constante y el tomar un tiempo para reforzar la capacidad de escucha de los niños, contribuyó a que en la última sesión se observara un progreso en ellos (*Ver Anexo 14*): “Esta vez el cuento fue narrado por mí con la ayuda de un cuento físico. Todos los niños estuvieron totalmente concentrados en escuchar el cuento, salvo 2, y no interrumpían la narración con sus preguntas.”

Preparar a los niños en la escucha desde el inicio de la sesión, ayudó a que en el momento 3 estén más dispuestos a escuchar, como se observará a continuación:

Momento 3:

Gráfico N°1: Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención.



Fuente: elaboración propia

Se observa en el gráfico que desde la primera sesión hay un incremento de 6 a 7 en la cantidad de niños que avanzaron en este indicador. Como se muestra en la sección anterior, este indicador fue difícil de desarrollar en su totalidad porque implica una constancia en el tiempo e interiorización de ella por parte de los niños.

La ventaja de tener el momento de proyección del cuento previo al momento del diálogo ayudó a que este indicador se trabajara durante toda la sesión y no solo en un momento específico. En las primeras 5 sesiones se trabajó con énfasis la actitud de escucha durante toda la sesión. No solo se trataba de quedarse callado, sino que el cuerpo también exprese la actitud de escucha que en la primera sesión no se observó (*Ver Anexo 06*): “Los niños que no participaron se pusieron a conversar con los niños del costado sobre otros temas; otros se ponían a jugar con el cabello del niño de al lado; otros jugaban de manos, o simplemente se quedaban “mirando a la nada”.”

Por ello, para todo el momento 3, se dio la indicación de que solo los niños que escuchaban con atención podrían participar, y las preguntas que se plantearan, estarían relacionadas a lo que el compañero anterior había dicho. Con esta estrategia, los niños se esforzaban más en tener una actitud de escucha, porque de lo contrario no podrían intervenir.

La aplicación y constancia de esta estrategia ayudó a que el diálogo entre los niños se diera con más fluidez como se demuestra en la sesión 08 (*Ver Anexo 12*):

“A pesar de que a la mitad de la clase aún les cuesta escuchar y concentrarse en el momento del diálogo, la otra mitad logró estar concentrada todo el momento del diálogo, lo cual es un gran progreso en estas sesiones. Esta actitud ayudó a que los niños intervinieran correctamente, respondieran preguntas, dialogaran con otros compañeros.

*Cuando yo tenía que parar la conversación para silenciar a los otros niños que estaban distraídos, **el grupo que sí estaba atento le decía a los otros que guarden silencio de una vez o me pedían que se continúe la conversación.** Creo que esta es una gran muestra de que el interés por dialogar y compartir ha aumentado en al menos la mitad del grupo.”*

Lo observado durante esta sesión ayudó a demostrar la importancia y la influencia significativa de trabajar constantemente la capacidad de escucha con los

niños, ya que de esta manera ellos lograban responder correctamente las preguntas planteadas y hacer intervenciones relacionadas al tema que se estaba tratando. Además de ello, fue interesante como los niños que habían interiorizado mejor la importancia de mantenerse en silencio para escucharse ayudaban a los demás a regularse, y ello demuestra la conciencia que habían adquirido en la importancia de escuchar al otro para poder intervenir y comentar sobre lo que el compañero dice.

Indicador: Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros.

A partir de lo desarrollado en el indicador anterior, surge con naturalidad y a la par el desarrollo de este indicador, el cual implica la capacidad de escucha y el respeto por el silencio y por el compañero. El indicador anterior suponía el trabajo de la escucha en todos los niños, independientemente de si intervenían o no; en este indicador, nos centraremos especialmente en la intervención continua o constante de los niños.

Momento 2:

Se dio la indicación que durante la proyección del cuento no era válido el hacer comentarios en voz alta, ya que el momento para compartir las ideas e intervenir sería después de la proyección del video.

Para ello, se les brindó una estrategia que les podía ayudar: cuando quisieran hacer un comentario o pregunta sobre el cuento durante el momento 2, tenían que poner sus dos manos sobre la cabeza y hablar dentro de ella. Luego en el momento 3 todos los que se habían agarrado la cabeza ya podrían compartir con los demás lo que deseaban decir.

Esta indicación se dio porque se buscaba que los niños trabajen la paciencia al momento de querer intervenir, ya que muchos querían comentar y hablar en voz alta desde el momento de la proyección cuando había momentos de escucha que debían respetarse.

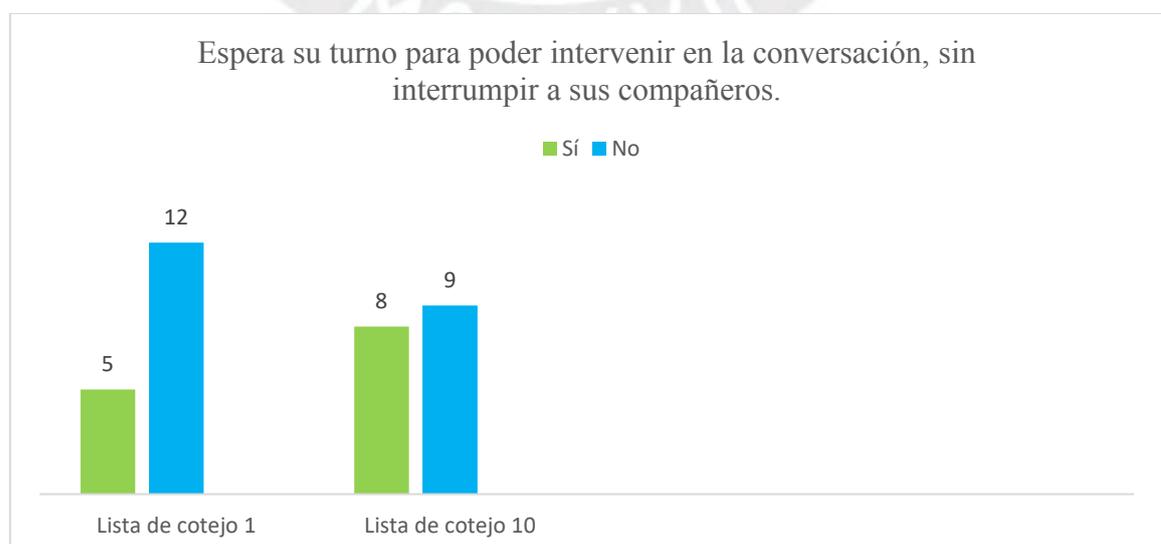
La constancia de repetir la indicación, ayudó a que en las sesiones 04 y 05, los niños que más intervenían lograran recordar que tenían que poner las manos sobre su cabeza y esperar en silencio para participar en el siguiente momento; mientras que naturalmente a otros niños aún les seguía costando; tal como se relata en estas observaciones (*Ver Anexos 08 y 09*): “Algunos de los niños que hablaban en voz alta al momento de escuchar el cuento, ya han conseguido “tocarse la cabeza” para hablar dentro de su cabecita.” “Ahora mientras observaban el cuento, más niños se tocaban la cabeza cuando querían comentar algo y esperaban con las manos en la cabeza. Aproximadamente 5 niños no pudieron escuchar y ver el cuento en silencio; hacían comentarios en voz alta”

La repetición continua de la indicación tuvo resultados visibles en la sesión 08, ya que se iba logrando que los niños esperaran el momento 3 para intervenir, lo cual también propiciaba un ambiente diferente (*Ver Anexo 12*): “Hoy el salón estuvo más tranquilo al momento de ver el cuento; varios niños se agarraron la cabeza cuando querían hacer un comentario en voz alta.”

Trabajar durante todas las sesiones la capacidad de esperar y tener paciencia y respeto hacia los diferentes momentos de la sesión, ayudó a que más niños avanzaran en el indicador de esperar el turno para hablar, como se muestra a continuación.

Momento 3:

Gráfico N°2: Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros.



Fuente: elaboración propia

Hay un avance significativo desde la primera sesión ya que se observa un aumento de 3 niños que han logrado alcanzar el indicador. Al igual que la capacidad de escucha, para los niños que participaban era difícil esperar su turno con paciencia y en silencio; muchas veces las ganas de intervenir y ser escuchados influenciaban a que no logran desarrollar el indicador con éxito.

Esta dificultad se manifestó con fuerza hasta la sesión 04 aproximadamente. Ello se manifiesta en las observaciones anotadas en los cuadernos de campo de esas sesiones (*Ver Anexos 06 y 08*): *“A los niños que más participaban les costaba mucho escuchar a los demás, cuando no se les daba la palabra era como si “ya no tuvieran nada que hacer” y se distraían.” “A los niños aún les cuesta escuchar y estar atentos a las intervenciones de sus compañeros, mientras no les toque participar, se distraen con facilidad”*

Al inicio de las sesiones existía un desinterés por escuchar los comentarios de los compañeros, ya que el objetivo de los niños era participar. Sin embargo, al reforzarse la capacidad de escucha en las primeras sesiones, algunos lograron interesarse en escuchar a los demás ya que podían comentar las intervenciones de los otros. Por ello, la constante repetición de la importancia de respetar los turnos para intervenir y el uso de la estrategia “si no escuchas, no intervienes”, ayudó a que se dieran cuenta que los momentos de esperar en silencio no era sinónimo de “hacer nada”, sino que eran para escuchar las ideas de otro. Esto generó de a pocos el ambiente adecuado para que entre los niños empiece el debate y el intercambio de ideas.

Los dos indicadores evaluados, pertenecientes a la sub-categoría de Disposiciones son actitudes propias de un buen pensador crítico. Como mencionan Paul y Elder (2005, p.7) “Los pensadores críticos justos son intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; poseen confianza en la razón y en la integridad intelectual. Muestran coraje intelectual y autonomía intelectual.”

Para lograr ello, se tuvo que empezar necesariamente por la capacidad de escucha atenta y respetar los turnos para hablar, ya que a partir de ello se pueden trabajar los valores del respeto hacia el otro y hacia sus ideas; la humildad de no tener siempre la razón y la empatía con el otro. Ellos están en el contexto y en la edad

apropiada para trabajar estas actitudes, que por sus mismas características, deben ser trabajadas a largo plazo y con continuidad, lo cual se trató de trabajar en estas 10 sesiones.

2.3.2. Sub-categorías: *Habilidades y Criterios de selección de los cuentos*

Los indicadores de estas sub-categorías se desarrollaron exclusivamente en el momento 3 de las sesiones, el cual era el momento del diálogo y compartir.

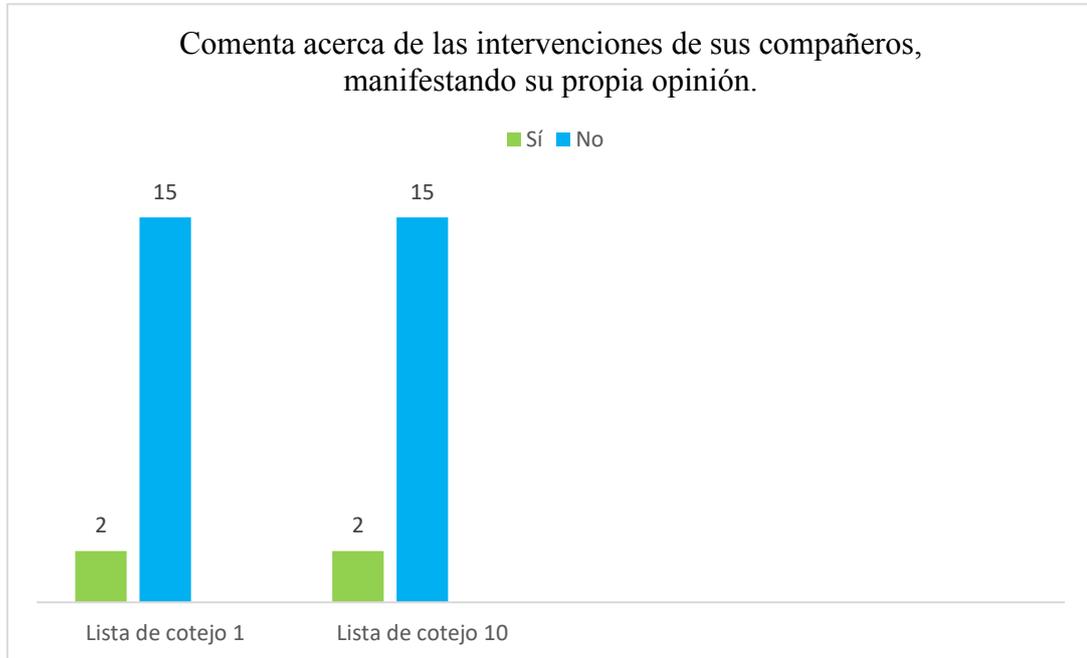
Los indicadores de la sub-categoría de Habilidades fueron colocados en la Lista de Cotejo, por ello serán los principales indicadores a evaluar en esta sección; sin embargo, para responder al objetivo de la investigación: “Validar el uso del cuento clásico como estrategia que ayude a desarrollar el pensamiento crítico” se vio conveniente relacionar los indicadores de las 2 sub-categorías de la siguiente manera:

1. Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta con: *El cuento contiene una narración sencilla que el niño puede entender fácilmente*
2. Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta con: *Los personajes tienen características fáciles de identificar para el niño.*
3. Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales con: *El cuento es fácil de relacionarlo con situaciones por las que pasan los niños.*

El indicador “Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión”, se analizará a partir de lo desarrollado en la sub-categoría Actitudes, ya que en esta se trabajaron las capacidades de escucha activa y respetar el turno de los demás, las cuales fomentaron el ambiente propicio para trabajar este indicador.

Indicador: Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión.

Gráfico N°3:



Fuente: elaboración propia

Si bien en el cuadro se aprecia que no hubo un progreso en este indicador; en el proceso de la aplicación de las sesiones sí se lograron observar avances en algunos niños, sobretodo los niños que más participaban llegaron a un nivel más alto de intervención. En la sesión 05 se evidencia por primera vez el desarrollo de esta habilidad, la cual ocurrió durante el momento de diálogo del cuento Pinocho, cuando los niños compartían si ellos también hubieran ido a la feria y faltado al colegio (*Ver Anexo 09*):

B: “(Yo) Hubiera ido primero al colegio y luego hubiera ido a la feria”

A: “Pero en la tarde la feria ya está cerrada y no podrías ver nada”

Curiosamente es a partir de la sesión 05 en donde los niños empezaron a desarrollar más la actitud de escucha hacia los demás y a esperar su turno. Cuando los niños aprendieron a trabajar estas actitudes, naturalmente comenzó a surgir el diálogo entre ellos mismos y no solo entre maestra y alumno. Mientras la actitud de escucha

al otro iba incrementando, los momentos de diálogo entre los niños se evidenciaba con mayor fuerza.

Así es como en la sesión 07, durante el compartir del cuento “Jack y las habichuelas mágicas” surgió un pequeño debate entre los niños del salón (*Ver Anexo 11*):

“en uno de los momentos un niño dijo: “Jack no se robó el arpa del gigante, casi se lo roba.” A lo que los demás niños le decían: “¡No! ¡Sí se lo robó, al momento de bajar por la rama enorme!” Entraron en debate y decidimos que veríamos esa parte del cuento después para corroborar qué pasó de verdad.

En esta ocasión se desarrolló más el diálogo entre los niños, a comparación de los cuentos anteriores, más niños comentaban las intervenciones de los demás.”

El debate que surgió en este momento fue interesante, porque el niño no dijo que Jack no había robado el arpa, sino que casi se lo roba, lo cual implica que los demás niños estuvieron bastante atentos a la intervención de este.

Fue importante este momento porque como mencionan Beltrán y Pérez (1996), la actividad del pensamiento (crítico) siempre aparece en contextos de resolución de conflictos o en la interacción con otros individuos; buscando hallar la naturaleza del conflicto a resolver que el proponer alternativas de solución. De ellos mismos surgió la necesidad de aclarar qué es lo que había sucedido en verdad, lo cual es una habilidad del pensamiento crítico; sin embargo, la propuesta de ver el cuento de nuevo surgió de la maestra en este caso.

En esta misma sesión, surgió otro diálogo interesante para evaluar este indicador:

Les pregunté si robar estaba bien, si ellos también hubieran hecho lo mismo que el gigante, y se creó el siguiente diálogo entre dos niños:

A: “Yo no me hubiera robado nada porque si no la policía me hubiera capturado y me hubiera metido a la cárcel”

B: “Yo me lo hubiera robado porque no hay policías y no iría a la cárcel.”

A: “Pero en Perú sí hay policías, ¡así que sí te pueden capturar!”

B: “Pero ese es un cuento, ¡ahí no hay policías!”

Más allá del análisis ético, en este diálogo, el niño B no sólo está comentando la intervención del otro, sino que la cuestiona y le hace diferenciar entre la realidad y la ficción. Ennis (2011, p.3) menciona que una habilidad base del pensamiento crítico son las Aclaraciones básicas, que implica “Centrarse en la pregunta, analizar argumentos y preguntar y formular las preguntas de clarificación y responderlas y/o cambiarlas”. En el diálogo los dos niños tratan de aclarar de qué contexto están hablando. Mientras que el niño A analiza su acción desde su realidad, el niño B analiza su acción dentro del contexto del cuento.

Desde la misma lógica, se puede analizar la conversación surgida en la última sesión. En este caso fueron 2 niños los que comentaron la intervención de uno. En esta sesión se escuchó el cuento de Peter Pan y el diálogo era sobre quiénes querían crecer y quiénes no (*Ver Anexo 14*). Un niño comentó:

X: “No (quiero crecer) porque si crezco me voy a olvidar muchas cosas.”

Luego, dos niños le contestaron:

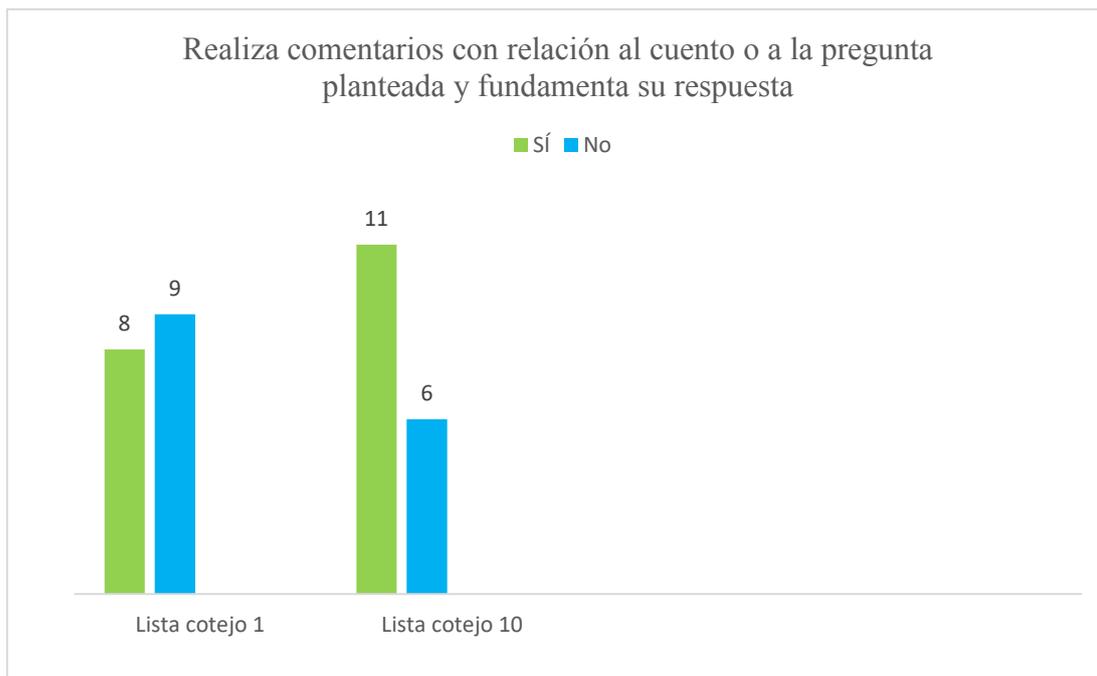
A: “Pero mi papá aún se acuerda los colores y es grande”

B: “Te puedes olvidar a veces algunas cosas pero luego te acuerdas de nuevo”

De esta manera, se puede observar que si bien en la última sesión solo dos niños comentaron la intervención de un compañero, a partir de la quinta sesión ocurrieron distintos momentos de diálogo entre los niños, donde no solo se cumplió con el indicador, sino que algunos de los niños lograron aproximarse a habilidades del pensamiento crítico un poco más elevados que el propuesto.

Indicador: Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta.

Gráfico N°4:



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se puede observar que hubo un avance significativo en este indicador. En la primera sesión, solo 8 niños cumplieron con el indicador; ya en la última sesión, aumentó de 8 a 11 niños que ya desarrollaban el indicador.

El indicador se analizará en dos partes: Primero el “realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada” y luego “fundamenta su respuesta” ya que en las primeras sesiones se puso énfasis en que los niños aprendieran a intervenir acertadamente para luego realizar el trabajo de argumentación.

En las primeras sesiones se encontró que los niños tenían bastantes ganas de participar e intervenir al momento del diálogo; sin embargo, a la mayoría les costaba relacionar sus intervenciones con las preguntas planteadas o con el tema de conversación como se manifiesta en la sesión 01 (*Ver Anexo 06*):

“En el momento del conversatorio algunos niños tenían muy buenas intervenciones y respondían las preguntas que formulaba la miss. Sin embargo, la mayoría de los niños que quería intervenir no respondían a las preguntas y comentaban algo distinto que no tenía relación a la pregunta.”

Durante las primeras sesiones se encontró que un motivo por el cual los niños no conseguían relacionar sus intervenciones con el tema de conversación era la falta de interés y escucha en lo que compartían los demás; por ello se indicó que solo los

niños que escuchaban a sus compañeros podrían intervenir. De esta manera, el número de niños en intervenir acertadamente durante la conversación aumentó como se describe en la sesión 03 (*Ver Anexo 07*):

“8 niños realizaron comentarios acertados en relación al cuento o la pregunta planteada; se evidencia un aumento de alumnos que intervienen al momento del compartir.”

Una vez que los niños comenzaron a intervenir con más acierto en sus respuestas, se empezó a trabajar la capacidad de argumentación o justificación de sus intervenciones. Ahora se les animaba a los niños a decir porqué les gustaba o no cierta parte del cuento, porqué opinaban de esa manera. Sin embargo, a los niños les costaba dar razón de sus respuestas ya que supone una habilidad mayor en el pensamiento. Dependiendo de la historia del cuento y de las preguntas, los niños intentaban argumentar sus intervenciones como se describe en la sesión 04 (*Ver Anexo 08*):

“Fue interesante porque los niños ahora trataban de argumentar cuando opinaban sobre el comportamiento de los personajes del cuento. Además, las intervenciones tenían relación al tema de conversación o a las preguntas que se planteaban.”

El nivel de intervención que los niños alcanzaban se puede observar en las sesiones 05 y 06, en las cuales no hay una argumentación elaborada de las respuestas (*Ver Anexos 09 y 10*):

Sesión 05:

“Me gustó que Pinocho pudiera escapar de la ballena con su abuelo”

Sesión 06:

A: “Miss, a mí me gustó la parte en la que Gretel empujó a la bruja” (fue lo que más dijeron)

B: “A mí la parte en donde ellos pudieron regresar a su casa con sus papás”.

Para la última sesión, la mayoría de niños ya había logrado relacionar sus intervenciones con la historia del cuento y con las preguntas que se planteaban, a pesar de que les costaba mucho justificar sus respuestas. En la sesión 10 se narró el cuento

de Peter Pan, y algunos de los comentarios anotados en el cuaderno de campo fueron los siguientes (Ver Anexo 14):

Unos 3 niños: “Me gustó cuando el cocodrilo se comió al capitán Garfio”

Unos 2 niños: “Me gustó cuando nació la hija de Wendy y ella recordó”

A partir del progreso observado en las sesiones, se puede decir que los niños lograron un avance significativo en el indicador “Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta.” A partir de la sesión 05 se observó que los niños no solo hacían comentarios con respecto al cuento, sino que también utilizaban información del cuento para justificar algunas de sus suposiciones. Como se evidencia en la sesión 10 (Ver Anexo 09):

Se realizó la pregunta de por qué creen que Peter Pan no quería crecer, a lo que los niños contestaban:

A: “Peter Pan tenía miedo de olvidarse algunas cosas”

B: “No quería olvidarse de Wendy”

C: “No le gustaban sus cumpleaños”

En este caso, los niños sabían que Wendy al momento de crecer se había olvidado de Peter Pan y de lo que había vivido con él. Por ello, es que las suposiciones que estos niños tenían sobre por qué Peter Pan no quería crecer se basaban en lo que había sucedido con Wendy.

Es importante observar que el progreso de este indicador se ve favorecido cuando el recurso utilizado tiene un contenido sencillo y entendible para los niños, ya que la información puede ser utilizada de distintas maneras por ellos. Justamente, esta característica se buscó en los cuentos clásicos seleccionados, lo cual se ve reflejado en el indicador “El cuento contiene una narración sencilla que el niño puede entender fácilmente.”

No fue muy difícil seleccionar los cuentos, ya que como menciona Bettelheim (1977), los cuentos de hadas son obras de arte por su forma literaria y porque, a comparación de otros cuentos, son comprensibles para el niño. Esto quiere decir que es parte de las características de estos cuentos el tener un lenguaje simple.

Esto quiere decir que el contenido de los cuentos clásicos ayudó a que más niños avanzaran en este indicador y el realizar comentarios acerca de la historia sea más fácil para los niños. Si bien en las listas de cotejo sale que solo hubo un aumento de 3 niños, mediante las anotaciones observadas en los cuadernos de campo se identifica que sí hubo un proceso en este indicador y que se dio en diferentes oportunidades.

Indicador: Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta.

Gráfico N°5:



Fuente: elaboración propia

A primera vista se puede apreciar que no hubo un avance en este indicador ya que el número de niños disminuyó en vez de aumentar. A continuación, se analizarán las anotaciones de los cuadernos de campo para identificar qué es lo que sucedió en el proceso.

En las primeras 03 sesiones el desarrollo de este indicador no se evidenció con claridad porque se enfatizó el trabajo en reforzar las actitudes de escucha y respeto entre los niños, además que aprendan a realizar intervenciones relacionadas al tema de conversación o a las preguntas planteadas.

Una vez que se visualizó un avance en estos aspectos, poco a poco empezaron a surgir las intervenciones en donde los niños comentaban acerca de los personajes.

Por ejemplo, en la sesión 04, Los músicos de Bremen, se observó lo siguiente (*Ver Anexo 08*):

Al momento de hacer comentarios sobre el cuento, más de 5 niños se enfocaron en las situaciones donde los dueños de los animales botaban de sus casas a sus mascotas, a pesar de no ser el tema central del cuento. Fue interesante porque los niños ahora trataban de argumentar cuando opinaban sobre el comportamiento de los personajes del cuento.

El desarrollo de esta sesión fue interesante porque casi todo el momento del diálogo se centró en conversar sobre las acciones de los dueños hacia los animales. Todo surgió cuando se realizó la pregunta ¿Qué parte del cuento no te gustó? y la mayoría de los niños en intervenir habló sobre los momentos en donde los dueños maltrataban a sus mascotas:

Nos centramos en conversar sobre estos momentos, ya que era en donde estaba el interés de ellos. Varios sintieron compasión por los animales y comentaban qué hubieran hecho si hubieran sido los dueños:

A: “Yo no hubiera hecho eso, yo hubiera cuidado a mi mascota dándole comida, no botándolo”

B: “A las mascotas no hay que maltratarlas, hay que cuidarlas”

Una característica interesante al momento de emitir un juicio sobre una acción realizada por el personaje era que lo relacionaban con lo que ellos hubieran hecho estando en el lugar del personaje. Paul y Elder (2005, p. 9) mencionan que “Evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias” es una habilidad que se trabaja en el desarrollo del pensamiento crítico. Esta se desarrolla de cierta manera al momento en que los niños dan sugerencias sobre lo que el personaje pudo haber hecho o que pasaría si realiza una acción distinta a la original.

Ello también se evidencia en las sesiones 05 y 06, en las cuales se contaron las historias de Pinocho y Hansel y Gretel, y los niños opinaban acerca de las acciones de los personajes según lo que ellos hubieran realizado (*Ver Anexos 09 y 10*):

Sesión 05: Cuento Pinocho, comentando acerca del momento donde Pinocho falta al colegio por irse a la feria.

A: “Yo no le hubiera hecho caso al zorro y al gato y me hubiera ido al colegio”

X: “Yo no me hubiera gastado todo mi dinero en la feria”

Sesión 06: Cuento Hansel y Gretel, comentando acerca de qué hubieran hecho ellos si fueran Hansel y Gretel y se encuentran con la casa hecha de dulces.

B: “Yo no entraría porque yo no entro a casa de desconocidos”

X: “No me lo comería (los dulces) porque se puede caer (la casa)”

Z: “Primero mataría a la bruja, me llevaría los dulces a mi casa y me los comería con mi papá”

F: “Me voy porque me da miedo si es una casa de una bruja o un leñador que puede matar niños.”

J: “No me comería los chocolates”

G: “Si yo hubiera ido a la casa de la bruja hubiera cogido un chocolate y me hubiera ido” (comentado por 2 niños)

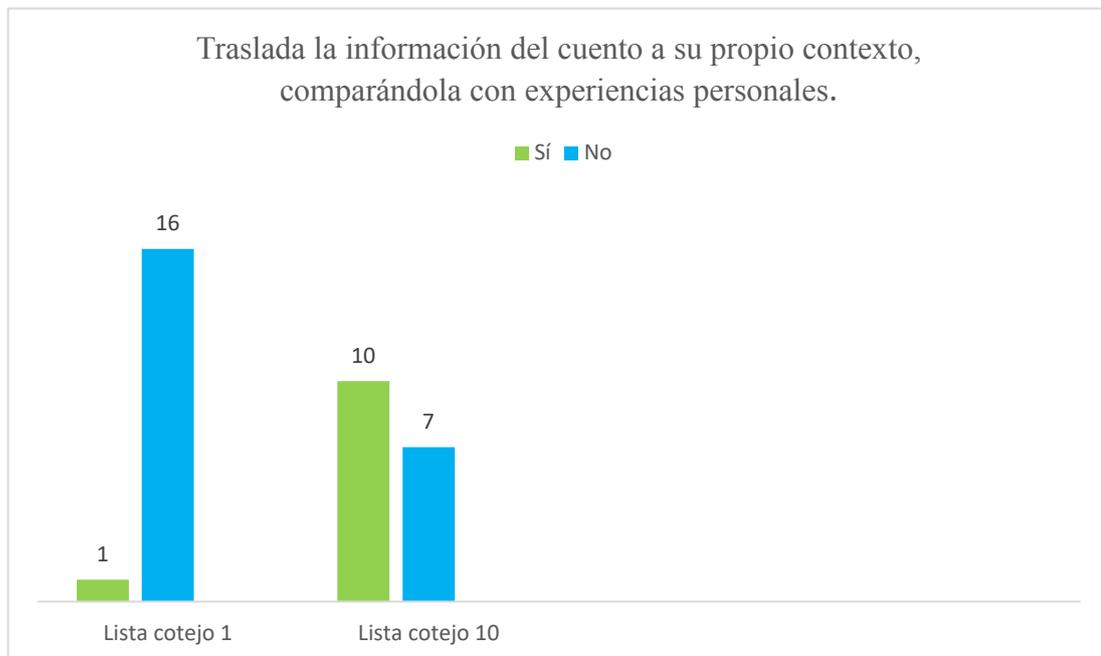
La ventaja de trabajar con Cuentos clásicos es que las características de sus personajes son fáciles de identificar, lo cual sirve de ayuda para que los niños tengan la facilidad de comentar acerca de ellos y de sus acciones. Rabazo y Moreno (2007) mencionan que los personajes dentro de estas historias tienen características específicas; y en la mayoría de los casos, están identificados como buenos o malos, lo cual se demuestra en sus acciones y ayuda al niño a poderlos diferenciar fácilmente.

De esta manera, el indicador *Los personajes tienen características fáciles de identificar para el niño* tiene influencia dentro del indicador *Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta*, ya que esta característica del cuento clásico ayudó a que sea más sencillo desarrollar la habilidad del indicador. A pesar de que en el cuadro se observa que en la última sesión el número de niños que comentaban sobre las acciones de los personajes disminuyó, durante el transcurso de las sesiones se evidencia que sí hubo un proceso de trabajo para alcanzar el avance en este indicador.

El reforzamiento de este indicador ayudó a que se pueda desarrollar el siguiente indicador, ya que se ha observado que estos tienen una gradualidad en su desarrollo.

Indicador: *Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales.*

Gráfico N°6



Fuente: elaboración propia

En el cuadro se observa que hubo un gran avance en el desarrollo de este indicador, lo cual no hubiera sido posible trabajar sin desarrollar todos los indicadores previos a este. Este indicador se evalúa al final porque es una habilidad un poco más avanzada que las demás. Como lo menciona Benjamín Bloom (1956), luego de la habilidad de conocimiento, sigue la habilidad de comprensión, en donde se desarrolla el entender la información, trasladarla a nuevos contextos, comparar, agrupar, etc.; y la aplicación, en donde se hace uso de la información.

En este indicador, teniendo como base las habilidades mencionadas por Bloom, se trabajó la habilidad de comprensión, ya que los niños al entender la información del cuento, han logrado trasladarla a sus propios contextos y relacionarla con sus experiencias previas.

Como se observa en la Lista de cotejo 01 (*Ver Anexo 04*), en la primera sesión solo una niña logró relacionar la acción de los personajes con una experiencia previa. Hasta la sesión 03 el número de niños que iban relacionando alguna parte del cuento con sus experiencias personales fue incrementando y para la sesión 04, durante el

cuento de Los músicos de Bremen en donde se notaba el maltrato que tenían los dueños hacia sus mascotas, el relacionar la información con su contexto actual se empezó a dar de manera más espontánea (*Ver Anexo 08*):

Empezamos a hablar sobre las mascotas y algunos lograron relacionar su vida personal con esos momentos del cuento.

“Yo tengo un perrito y a mi perro yo lo cuido, no lo maltrato, le doy de comer”

“Yo también tengo un perro y no lo botamos, lo cuidamos en mi casa”

En la sesión 05, durante el cuento de Pinocho, también se evidenció el desarrollo de este indicador, en la cual se dio una pregunta guía ¿Alguna vez han mentido como Pinocho? (*Ver Anexo 09*):

N: “Yo he mentido una vez a mis papás cuando rompí una ventana por tirar un carro de juguete”

M: “Yo también mentí una vez a mis papás cuando les dije que yo no había roto el juguete de mi hermano, nunca le dije la verdad”.

Cuando se trabajó el cuento de “El sastrecillo Valiente”, los niños compartieron sobre el significado de la palabra valiente. Luego empezamos a analizar si el sastrecillo realmente había sido valiente y después, al lanzar la pregunta ¿Alguna vez ustedes han sido valientes? La mitad del salón levantó la mano y quiso compartir con los demás sus experiencias, algunas de ellas narradas en el cuaderno de observación de la sesión (*Ver Anexo 10*):

A: “Yo fui valiente cuando acompañé a mi hermano al baño en la noche. Él pensaba que habían monstruos, culebras, pero en realidad no había nada de eso”.

B: “Yo fui valiente cuando en la noche acompañé a mi hermana a subir las escaleras, ella tenía miedo”.

C: “Yo tenía miedo de tirarme por el tobogán y lo hice”.

En la última sesión se narró el cuento de Peter Pan y se realizó la pregunta ¿Alguno quiere crecer o tiene miedo de crecer? Hubo respuestas de todo tipo, pero algunas estuvieron relacionadas con sus vidas personales, como las siguientes (*Ver Anexo 10*):

A: *“No porque si crezco voy a morir” (dos niños mencionaron esto)*

B: *“No porque cuando crezca voy a tener un hijo y me van a cortar la barriga”*

C: *“Sí quiero crecer porque mi mamá me dijo que me iba a comprar un Tablet. Cuando tenga 9 años”*

D: *“Sí quiero crecer porque cuando crezca quiero ser profesora”.*

Relacionaban sus respuestas con sucesos que iban a pasar en un futuro y según eso decían si querían crecer o no. Un diálogo interesante que surgió en el mismo contexto fue el siguiente:

D: *No porque si crezco me voy a olvidar muchas cosas”*

A: *“Pero mi papá aún se acuerda los colores y es grande”*

B: *“Te puedes olvidar a veces algunas cosas pero luego te acuerdas de nuevo”*

El niño D mencionó que no quería crecer porque en el cuento Wendy, la niña que crece, se olvida de Peter Pan y de todo lo que vivió con él; sin embargo, dos niños comentaron la intervención del niño según la realidad que ellos observan en el día a día. En este diálogo se desarrollaron notablemente 2 indicadores: Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión y Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales, solo que en esta intervención puntual, trasladó información personal a la intervención del niño D para refutarla.

Uno de los criterios que se utilizó en la selección de los cuentos clásicos fue que “El cuento es fácil de relacionarlo con situaciones por las que pasan los niños.”. En algunos cuentos se pudo acertar con los temas de interés de los niños; en otros casos fue más difícil que los niños se interesen por una situación particular.

Como mencionan Elejalde y Paredes (1983, p. 11). “El tema debe ser siempre imaginario, ya que el cuento de hadas no está interesado en dar información útil acerca del mundo externo, sino en los procesos internos que dan lugar en un individuo.” Temas como el respeto, la valentía, el miedo a crecer, la mentira, son elementos que forman parte de los procesos internos de todo niño y que se veían reflejados en las acciones que realizaban los personajes de algunos de los cuentos. Por ello, cuando se

trataron estos temas, para los niños era más sencillo relacionar sus experiencias personales con situaciones del cuento o con decisiones que habían tomado los personajes; además que los personajes de los cuentos forman parte del cotidiano de ellos y les son familiares.

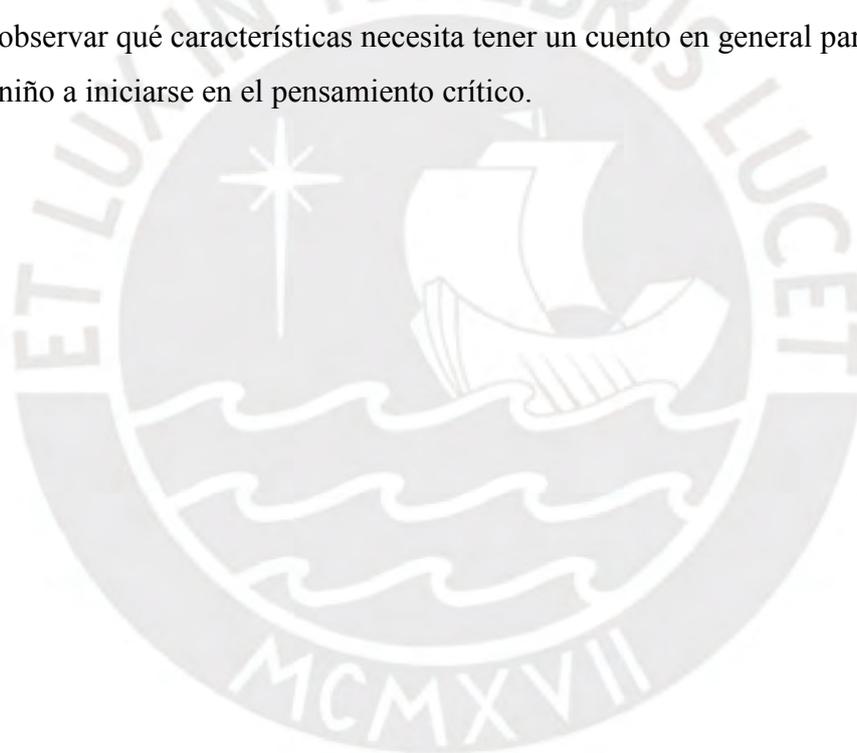


CONCLUSIONES

- Los cuentos clásicos utilizados como recursos permitió la iniciación al desarrollo del pensamiento crítico en los niños de 5 años, lo cual fue validado durante las sesiones al verse el progreso de algunas habilidades básicas de pensamiento en los niños.
- Las características de los cuentos clásicos seleccionados que favorecieron la validación de la hipótesis de investigación fueron: tener un contenido atractivo para los niños; tener como protagonistas a niños pequeños o personajes que vivan situaciones sencillas de relacionar con sus vidas cotidianas; un lenguaje sencillo que le permita la comprensión de la historia y pueda emitir sus opiniones de manera ordenada y objetiva.
- Reforzar constantemente las disposiciones de escucha activa al fomentar el respeto por los otros, aprender a escuchar cuando un niño está hablando, esperar en silencio el turno para intervenir, favorecieron notablemente el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento porque permitió que el compartir de ideas sea más ordenado y comprendan mejor las ideas de los demás.

RECOMENDACIONES

- Seleccionar los cuentos según la habilidad de pensamiento que se quiera trabajar; es recomendable que primero se seleccionen máximo 2 habilidades y de acuerdo a ello ver qué características necesitará tener el cuento a mostrar.
- Para evaluar el progreso de las habilidades de pensamiento crítico, se recomienda que la lista de cotejo se utilice en todas las sesiones y evaluar el progreso de cada niño durante un periodo de tiempo prolongado, ya que las habilidades se desarrollan según el tipo de cuento que se está narrando.
- Implementar otro tipo de cuentos ya que lo importante es saber cuál es el objetivo de la sesión y qué habilidades se quieren trabajar. Además, se podría observar qué características necesita tener un cuento en general para ayudar al niño a iniciarse en el pensamiento crítico.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. y Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En Beltrán, J. y Genovard, C. (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos* (pp. 429-503). Madrid: Síntesis.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bloom, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Argentina: El Ateneo.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College Press.
- Elejalde, A. y Paredes, M. (1983). “Aplicación práctica de cuentos y fabulas en el jardín de infantes para niños de cinco años”. (Tesis de Programa Académico de Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Conferencia llevada a cabo en The Sixth International Conference on Thinking, Cambridge, Reino Unido. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Gadino, A. (2001). *La construcción del pensamiento reflexivo*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Gómez, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hürlimann, B. (1968). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Editorial Juventud.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- León, B. & Gozalo M. (2006). *Manual Práctico de desarrollo cognitivo en la edad infantil*. Badajoz: Editorial @becedario.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, V(22), 41-60.
- Losada, J.M. (2016). El mundo de la fantasía y el mundo del mito. Los cuentos de hadas. *Çedille. Revista de Estudios Franceses*, (6), 69-100. Recuperado de <http://www.revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=80849409004>
- Morales, J. (2011). “*Sondeo de las preferencias y opiniones de los niños-niñas respecto a los cuentos narrados: descubriendo la verdadera función de la “Hora del cuento”*”. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer: El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *Didac*, x(64), 3-9.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R. & Elder, L. (2007). *Critical Thinking Competency Standards. Standards, Principles, Performance, Indicators, and Outcomes*. The Foundation for Critical Thinking.
- Pérez R., Galán A. y Quintanal J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Rabazo, M.J. & Moreno J.M. (2007). Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 179-201.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, nueva época*, 22(23), 26-66. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- Tenjo, L. (2010). *El papel del cine y los cuentos de hadas en la formación del infante*. (Tesis de titulación). Universidad Javeriana, Bogotá D.C.
- White, H., y Sabarwal S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales. (Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 8)*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.

ANEXO



ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

ENFOQUE	NIVEL	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN		
Cualitativo	Descriptivo	Cuasi experimental		
Título tentativo de la investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	
Iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos.	¿Cómo iniciar el desarrollo del pensamiento crítico a partir del uso de cuentos clásicos en un aula de niños de 5 años?	Validar el uso del cuento clásico como estrategia que ayude a desarrollar el pensamiento crítico.	Describir los aspectos del pensamiento crítico (habilidades y disposiciones) que se favorecen a través del uso del cuento.	
			Describir las características de los cuentos clásicos seleccionados	
Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Pensamiento crítico	- Habilidades	7. Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta 8. Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión. 9. Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta. 10. Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales.	Observación participante Observación no participante	a) Cuaderno de Campo
	- Disposiciones	11. Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención. 12. Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros		b) Lista de cotejo

Cuento clásico como estrategia	- Criterios de selección	<ol style="list-style-type: none"> 4. El cuento contiene una narración sencilla que el niño puede entender fácilmente. 5. Los personajes tienen características fáciles de identificar para el niño. 6. El cuento es fácil de relacionarlo con situaciones por las que pasan los niños. 		
--------------------------------	--------------------------	--	--	--



ANEXO 02: CUADERNO DE CAMPO

INSTRUMENTO 1: CUADERNO DE CAMPO

Día y hora:

Aula:

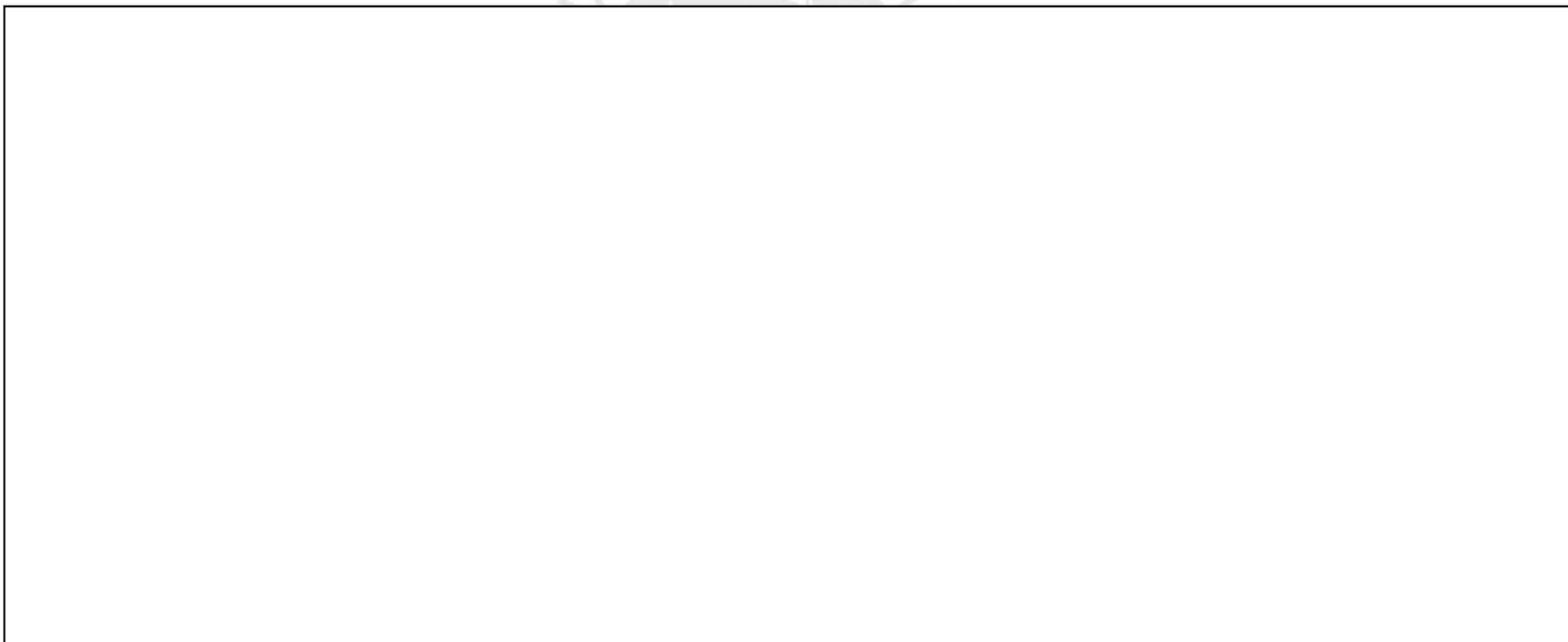
Sesión:

Rol del docente:

➤ **CRITERIOS A TENER EN CUENTA**

- Describir la disposición de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

A large empty rectangular box with a black border, intended for the user to provide a description of the field instrument. The box is currently blank.

ANEXO 03: LISTA DE COTEJO

INDICADORES		1. Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta.		2. Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión.		3. Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta.		4. Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales.		5. Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención.		6. Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros.	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
N°	Niños												
1	A												
2	B												
3	C												
4	D												
5	E												
6	F												
7	G												
8	H												
9	I												
10	J												
11	K												
12	L												
13	M												
14	N												
15	O												
16	P												
17	Q												
TOTAL													

ANEXO 04: LISTA DE COTEJO 1

INDICADORES		1. Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta.		2. Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión.		3. Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta.		4. Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales.		5. Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención.		6. Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros.	
N°	Niños	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1	ARI 1		X		X		X		X		X		X
2	ARI 2	X		X		X			X	X			X
3	CIE		X		X		X		X		X		X
4	CORI	X			X	X			X	X		X	
5	CUB	X			X		X		X	X		X	
6	GUEA		X		X		X		X		X		X
7	MONT		X		X		X		X		X		X
8	OLIV	X			X	X			X		X	X	
9	PACH	X			X		X		X		X		X
10	PANCO	X			X	X			X	X		X	
11	PER	X		X			X		X		X		X
12	PINT		X		X		X	X			X		X
13	RAM		X		X		X		X		X		X
14	ROJ		X		X		X		X	X		X	
15	SALA		X		X		X		X		X		X
16	SOR	X			X		X		X		X		X
17	VELA		X		X		X		X	X			X
TOTAL		8		2		4		1		6		5	

ANEXO 05: LISTA DE COTEJO 10

INDICADORES		1. Realiza comentarios con relación al cuento o a la pregunta planteada y fundamenta su respuesta.		2. Comenta acerca de las intervenciones de sus compañeros, manifestando su propia opinión.		3. Expresa su acuerdo o desacuerdo respecto a una acción realizada por uno de los personajes y fundamenta su respuesta.		4. Traslada la información del cuento a su propio contexto, comparándola con experiencias personales.		5. Escucha las intervenciones de sus compañeros, demostrando atención.		6. Espera su turno para poder intervenir en la conversación, sin interrumpir a sus compañeros.	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1	ARI 1	X			X		X	X			X		X
2	ARI 2	X		X		X		X		X			X
3	CIE	X			X		X		X		X		X
4	CORI	X			X		X	X		X		X	
5	CUB		X		X		X		X				X
6	GUEA		X		X		X		X		X		X
7	MONT	X			X		X	X			X	X	
8	OLIV		X		X		X	X		X		X	
9	PACH	X			X		X	X			X	X	
10	PANCO		X	X			X		X	X			X
11	PER	X			X		X		X		X		X
12	PINT	X			X		X	X			X	X	
13	RAM		X		X		X		X	X			X
14	ROJ	X			X		X	X		X		X	
15	SALA	X			X		X	X			X	X	
16	SOR	X			X		X	X			X	X	
17	VELA		X		X		X		X	X			X
TOTAL		11		2		1		10		7		8	

ANEXO 06: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 01

Día y hora: Viernes 15 de Setiembre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 01_ Los 7 cabritos y el lobo

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

Al momento de la proyección del cuento los niños miraban fijamente el ecran y al video. Mientras observaban, algunos empezaron a comentar sobre el cuento con sus compañeros del costado, a pesar de que se dio la indicación de que los comentarios se hacían al final del video.

En el momento del conversatorio algunos niños tenían muy buenas intervenciones y respondían las preguntas que formulaba la miss. Sin embargo, la mayoría de los niños que quería intervenir no respondían a las preguntas y comentaban algo distinto que no tenía relación a la pregunta.

Los niños que no participaron se pusieron a conversar con los niños del costado sobre otros temas; otros se ponían a jugar con el cabello del niño de al lado; otros jugaban de manos, o simplemente se quedaban “mirando a la nada”.

A los niños que más participaban les costaba mucho escuchar a los demás niños, cuando no se les daba la palabra era como si “ya no tuvieran nada que hacer” y se distraían.

Solo una niña logró asociar la acción de los cabritos (que desobedecían a su mamá y pasó una consecuencia negativa) con una situación personal.

ANEXO 07: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 03

Día y hora: Miércoles 20 de Setiembre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 03_El patito feo

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

A los niños aún les cuesta escuchar el cuento en silencio; hubo 4 niños que conversaron mientras se proyectaba el cuento. Si bien la participación de los niños va aumentando, aún les cuesta el escuchar a los demás compañeros en silencio y respetar sus turnos, se les tiene que recordar constantemente que deben permanecer escuchando.

8 niños realizaron comentarios acertados en relación al cuento o la pregunta planteada; se evidencia un aumento de alumnos que intervienen al momento del compartir. También hubo unos dos niños que lograron vincular alguna parte de la historia del cuento con sus experiencias personales. Como el contenido del cuento era sencillo y claro, trabajar la identificación con el personaje fue más fácil.

ANEXO 08: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 04

Día y hora: Viernes 22 de Setiembre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 04_ Los músicos de Bremen

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

A los niños aún les cuesta escuchar y estar atentos a las intervenciones de sus compañeros, mientras no les toque participar, se distraen con facilidad. Algunos de los niños que hablaban en voz alta al momento de escuchar el cuento, ya han conseguido “tocarse la cabeza” para hablar dentro de su cabecita.

Más niños empiezan a participar, ahora dos niños que no participaban antes dieron sus opiniones. Al momento de hacer comentarios sobre el cuento, más de 5 niños se enfocaron en los momentos donde los dueños de los animales botaban de sus casas a sus mascotas, a pesar de no ser el tema central del cuento. Fue interesante porque los niños ahora trataban de argumentar cuando opinaban sobre el comportamiento de los personajes del cuento. Además, las intervenciones tenían relación al tema de conversación o a las preguntas que se planteaban.

Nos centramos en conversar sobre estos momentos, ya que era en donde estaba el interés de ellos. Varios sintieron compasión por los animales y comentaban qué hubieran hecho si hubieran sido los dueños

“Yo no hubiera hecho eso, yo hubiera cuidado a mi mascota dándole comida, no botándolo”

“A las mascotas no hay que maltratarlas, hay que cuidarlas”

Empezamos a hablar sobre las mascotas y algunos lograron relacionar su vida personal con esos momentos del cuento.

“Yo tengo un perrito y a mi perro yo lo cuido, no lo maltrato, le doy de comer”

“Yo también tengo un perro y no lo botamos, lo cuidamos en mi casa”

ANEXO 09: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 05

Día y hora: Lunes 25 de Setiembre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 05_Pinocho

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

Ahora mientras observaban el cuento, más niños se tocaban la cabeza cuando querían comentar algo y esperaban con las manos en la cabeza. Aproximadamente 5 niños no pudieron escuchar y ver el cuento en silencio; hacían comentarios en voz alta. 4 niños pudieron intervenir, justificando sus respuestas sobre lo que les gustó del cuento. Sin embargo, al momento del compartir, unos 5 niños no escuchaban a los amigos que participaban. Unos 4 niños lograron comparar sus experiencias personales con alguna situación del cuento.

A: "Yo no le hubiera hecho caso al zorro y al gato y me hubiera ido al colegio"

B: "Hubiera ido primero al colegio y luego hubiera ido a la feria"

Un niño comentó su intervención: "Pero en la tarde la feria ya está cerrada y no podrías ver nada"

X: "Yo no me hubiera gastado todo mi dinero en la feria"

S: Me gustó que Pinocho pudiera escapar de la ballena con su abuelo" (varios niños dijeron esto)

N: Yo he mentido una vez a mis papás cuando rompí una ventana por tirar un carro de juguete"

M: Yo también mentí una vez a mis papás cuando les dije que yo no había roto el juguete de mi hermano, nunca le dije la verdad".

ANEXO 10: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 06

Día y hora: Miércoles 27 de Setiembre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 06_Hansel y Gretel

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

El preguntar antes de ver el cuento qué cuentos ya habíamos trabajado me hizo dar cuenta que los chicos sí recuerdan los cuentos, hasta recordaban el orden en el que fueron contados. Al momento de escuchar el cuento, solo una niña se agarró la cabeza con las manos.

El día de hoy los chicos estuvieron bastante dispersos. Fue muy difícil el que todos hagan silencio y a comparación de otros días los niños no compartían tanto y no se escuchaban entre ellos. De los niños que pudieron intervenir, unos 3 dijeron que les había gustado el cuento porque Gretel había empujado a la bruja en la hoguera, los demás comentaban otros momentos.

A: "Miss, a mí me gustó la parte en la que Gretel empujó a la bruja" (fue lo que más dijeron)

B: "A mí la parte en donde ellos pudieron regresar a sus casa con sus papás".

Cambié de estrategia y decidí entregarles una hoja en blanco a los niños para que dibujen qué hubieran hecho ellos en el momento en donde Hansel y Gretel se encontraron con la casita. Solo algunos lograron explicar qué hubieran hecho, otros dibujaron alguna parte del cuento y otros decían que hubieran hecho lo mismo que el personaje.

A: "Se fueron a su casa, no entraron a la casita" (x4)

B: "Yo no entraría porque yo no entro a casa de desconocidos"

X: "No me lo comería (los dulces) porque se puede caer (la casa)"

Z: "Primero mataría a la bruja, me llevaría los dulces a mi casa y me los comería con mi papá"

F: "Me voy porque me da miedo si es una casa de una bruja o un leñador que puede matar niños."

J: "No me comería los chocolates"

G: "Si yo hubiera ido a la casa de la bruja hubiera cogido un chocolate y me hubiera ido" (x2)

ANEXO 11: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 07

Día y hora: Viernes 29 de Setiembre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 07_Jack y las habichuelas mágicas

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

Hicimos una dinámica diferente en esta sesión, al terminar de ver el cuento les pedí a los niños que me contaran situaciones que habían pasado en la historia; según lo que me dijeran íbamos a hacer el diálogo. La mayoría mencionaba la segunda parte del cuento, la cual era el gigante con Jack, solo un niño dijo que “Jack había cambiado la vaca por las habichuelas”, que fue la situación con la que inició todo.

En esta ocasión el diálogo fue más fluido y los chicos participaban concentrados en la dinámica de la conversación. En uno de los momentos un niño dijo: “Jack no se robó el arpa del gigante, casi se lo roba.” A lo que los demás niños le decían: “No! Sí se lo robó, al momento de bajar por la rama enorme!” Entraron en debate y decidimos que veríamos esa parte del cuento después para corroborar qué pasó de verdad.

Para los niños ya se estaba volviendo más natural el dar comentarios acerca de las acciones del personaje, el plantear soluciones nuevas, el relacionar experiencias de su vida cotidiana con momentos del cuento. En esta ocasión se desarrolló más el diálogo entre los niños, a comparación de los cuentos anteriores, más niños comentaban las intervenciones de los demás. Les pregunté si robar estaba bien, si ellos también hubieran hecho lo mismo que el gigante, y se creó el siguiente diálogo entre dos niños:

A: “Yo no me hubiera robado nada porque si no la policía me hubiera capturado y me hubiera metido a la cárcel!”

B: “Yo me lo hubiera robado porque no hay policías y no iría a la cárcel.”

A: “Pero en Perú sí hay policías, así que sí te pueden capturar!”

B: “Pero ese es un cuento, ahí no hay policías!”

ANEXO 12: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 08

Día y hora: Lunes 02 de Octubre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 08_Los tres deseos

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

Hoy el salón estuvo más tranquilo al momento de ver el cuento; varios niños se agarraron la cabeza cuando querían hacer un comentario en voz alta. A pesar de que a la mitad de la clase aún les cuesta escuchar y concentrarse en el momento del diálogo, la otra mitad logró estar concentrada todo el momento del diálogo, lo cual es un gran progreso en estas sesiones. Esta actitud ayudó a que los niños intervinieran correctamente, respondieran preguntas, dialogaran con otros compañeros.

Cuando yo tenía que parar la conversación para silenciar a los otros niños que estaban distraídos, el grupo que sí estaba atento le decía a los otros que guarden silencio de una vez o me pedían que continúe hablando. Creo que esta es una gran muestra de que el interés por dialogar y compartir ha aumentado en al menos la mitad del grupo.

ANEXO 13: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 09

Día y hora: *Miércoles 04 de Octubre del 2017 / 8:00 am.*

Aula: *Kinder B*

Sesión: *09_ El sastrecillo valiente*

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN

Mientras los niños veían el cuento, lo paré algunas veces para que ellos me digan qué creían que pasaría, planteaban sus hipótesis, o les preguntaba qué harían es esa parte que paré. Aún les cuesta estar atentos a las intervenciones de sus compañeros.

“Yo lo hubiera derrotado con mi espada!”

“Yo le tiraría piedritas!”.

Hablamos sobre el significado de ser valiente y si el sastrecillo realmente lo había sido. Luego, más de la mitad del salón quiso contar sus experiencias de cuando ellos habían sido valientes en algún momento.

“Yo fui valiente cuando acompañé a mi hermano al baño en la noche. Él pensaba que habían monstruos, culebras, pero en realidad no había nada de eso”.

“Yo fui valiente cuando en la noche acompañé a mi hermana a subir las escaleras, ella tenía miedo”

“Yo tenía miedo de tirarme por el tobogán y lo hice”.

ANEXO 14: CUADERNO DE CAMPO_SESIÓN 10

Día y hora: Viernes 06 de Octubre del 2017 / 8:00 am.

Aula: Kinder B

Sesión: 10_Peter Pan

➤ CRITERIOS A TENER EN CUENTA

- Describir las actitudes de atención y de escucha que muestran los estudiantes durante la narración del cuento.
- Registrar los progresos que los estudiantes muestran en relación al desarrollo del pensamiento crítico.
- Anotar las frases que los estudiantes emplean en situaciones de debate a partir del cuento.

DESCRIPCIÓN:

Esta vez el cuento fue narrado por mí con la ayuda de un cuento físico. Todos los niños estuvieron totalmente concentrados en escuchar el cuento, salvo 2, y no interrumpían la narración con sus preguntas. Al momento del compartir todos estaban atentos, escuchándose, (salvo unos 4).

Comentarios:

“Me gustó cuando el cocodrilo se comió al capitán Garfio” (x3)

“Me gustó cuando nació la hija de Wendy y ella recordó” (x2) aquí algunos hablaban sobre sus sentimientos, qué les producía esta escena.

Se realizó la pregunta: ¿Por qué crees que Peter Pan no quería crecer? Y los niños respondían de la siguiente manera:

“Peter Pan tenía miedo de olvidarse algunas cosas”

“No quería olvidarse de Wendy”

“No le gustaban sus cumpleaños”

Se preguntó si a ellos les gustaría crecer o si alguno tenía miedo, a lo que respondieron:

“No porque si crezco voy a morir” (x2)

No porque si crezco me voy a olvidar muchas cosas” (x2)

- “Pero mi papá aún se acuerda los colores y es grande”
- “Te puedes olvidar a veces algunas cosas pero luego te acuerdas de nuevo)”

Porque cuando crezca voy a tener un hijo y me van a cortar la barriga”

