

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Diálogo filosófico para el desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL**

AUTORA

Aguilar Ccahuana, Keiko Shakira

ASESORA

Lopez Vega, Sobeida del Pilar

2021

Resumen

La presente investigación acción se orienta en torno a la pregunta de investigación ¿De qué manera se promueve el desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años en una I.E. pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial? Para responder a esta interrogante, se ha planteado como hipótesis de acción “El diálogo filosófico favorece el desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años en una I.E. pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial.” De acuerdo al propósito de investigación, este estudio posee un alcance directo en todos los participantes como son los niños y niñas del grupo etario señalado, cuyos efectos trascenderían hacia sus familias y al entorno social cercano debido a que el pensamiento crítico es una capacidad que aporta en la construcción de un juicio responsable respecto a un determinado contexto. En esa línea, los hallazgos obtenidos se reflejan en que los niños y niñas pasaron de un nivel de inicio a uno de logro esperado, de acuerdo a los indicadores establecidos en la escala de valoración del pensamiento crítico que contemplan las seis habilidades características de este tipo de pensamiento. Asimismo, en el proceso indagatorio, se resalta una de la pregunta como eje central que promueve el trabajo de las otras cinco herramientas del diálogo filosófico, la cual permitió el desarrollo de la investigación y el logro de los objetivos propuestos.

alabras clave: Diálogo filosófico, pensamiento crítico, educación inicial

Abstract

This action research is oriented around the research question, in what way is the development of critical thinking promoted in five-year-old children in an I.E. public of Apurímac in the modality of non-face-to-face education? To answer this question, it has been proposed as an action hypothesis “Philosophical dialogue favors the development of critical thinking in five-year-old children in an I.E. public of Apurímac in the modality of non-face-to-face education. ” According to the research purpose, this study has a direct reach in all the participants, such as the children of the indicated age group, whose effects would transcend towards their families and the close social environment because critical thinking is a capacity that contributes in the construction of a responsible judgment regarding a certain context. In this line, the findings obtained are reflected in the fact that the boys and girls went from a starting level to one of expected achievement, according to the indicators established in the critical thinking assessment scale that includes the six characteristic skills of this type thinking. Likewise, in the investigation process, one of the question is highlighted as the central axis that promotes the work of the other five tools of philosophical dialogue, which allowed the development of the investigation and the achievement of the proposed objectives.

Keywords: Philosophical dialogue, critical thinking, initial education

Índice

| | |
|--|-----------|
| Resumen..... | II |
| Abstract..... | II |
| Introducción..... | V |
| PARTE I: MARCO CONCEPTUAL..... | 1 |
| CAPÍTULO I: DIÁLOGO FILOSÓFICO..... | 1 |
| 1.1. ACERCAMIENTO A LA DEFINICIÓN DE DIÁLOGO..... | 1 |
| 1.2. DEFINICIÓN DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO..... | 2 |
| 1.2.1. Características del diálogo filosófico | 5 |
| 1.2.2. Condiciones que favorecen el diálogo filosófico | 6 |
| 1.2.3. Proceso para desarrollar una sesión dialógica..... | 7 |
| 1.3. ROL DEL DOCENTE EN EL DIÁLOGO FILOSÓFICO..... | 9 |
| 1.4. EVALUACIÓN DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO..... | 12 |
| 1.5. HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL DIÁLOGO FILOSÓFICO..... | 12 |
| CAPÍTULO II: PENSAMIENTO CRÍTICO | 19 |
| 2.1. ACERCAMIENTO A LA DEFINICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO..... | 19 |
| 2.2. FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO..... | 21 |
| 2.3. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA INFANCIA..... | 23 |
| 2.4. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO..... | 24 |
| 2.5. PROCESO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO..... | 27 |
| 2.6. CARACTERÍSTICAS DEL PENSADOR CRÍTICO..... | 29 |
| PARTE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 32 |
| 2.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN..... | 32 |
| 2.2. MARCO CONTEXTUAL..... | 36 |
| 2.3. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 37 |
| 2.4. PLAN DE ACCIÓN..... | 41 |
| 2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 44 |
| 2.6. PROCEDIMIENTOS ÉTICOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN..... | 45 |
| PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 46 |
| 3.1. CATEGORÍA 1: DIÁLOGO FILOSÓFICO..... | 51 |
| 3.2. CATEGORÍA 2: PENSAMIENTO CRÍTICO..... | 55 |
| 3.3. LECCIONES APRENDIDAS..... | 67 |
| 3.3.1. Reflexiones..... | 67 |

| | |
|-----------------------------|----|
| 3.3.2. Recomendaciones..... | 69 |
| REFERENCIAS..... | 70 |
| ANEXOS..... | 75 |



Introducción

La sociedad actual presenta la necesidad de individuos con habilidades para actuar e intervenir en su contexto social para beneficio de este. Por lo cual, dichas destrezas deberán ser integrales y abordar las diferentes dimensiones que constituyen al ser como individuo. Así está el plano cognitivo y también social. El balance entre estos dos forjará ciudadanos y ciudadanas que equilibren pensamiento y emoción sobre su propio entorno y de los miembros que la componen. Por ello, es menester establecer las bases de una formación compleja y completa que satisfaga estas demandas. En ese sentido, se observa cómo potenciar el capital humano desde edades tempranas, pues se identifica las potencialidades que los niños y niñas presentan para ser agentes de cambio. Por lo tanto, la educación, en los primeros años, debe ser desafiante y sobre todo estimulante para invitar a desarrollar todo el potencial que tienen.

De igual forma, en los preceptos establecidos en el currículo nacional, se busca que los niños y niñas adquieran mayor autonomía para pensar por sí mismos e involucrarse con su entorno. De allí que en las áreas de psicomotriz y ciencia y tecnología se promueve el desarrollo de un pensamiento que invite a los niños y niñas a ser analíticos y reflexivos a través de la lectura no convencional del mundo y convivencia con sus pares. Esto significa que desde las bases documentarias que orientan el quehacer pedagógico, en el Perú, ya hay un avance que estipula la importancia de desarrollar un razonamiento complejo desde las diferentes experiencias que se le puede ofrecer a los estudiantes a esta edad para que luego sean responsables y coherentes en el pensamiento y acción que practiquen.

En ese sentido, el pensamiento crítico presenta las características, antes señaladas, ya que es una destreza que requiere del desarrollo profundo de los procesos cognitivos complejos y permite que los estudiantes observen su entorno con una visión analítica y reflexiva para comprender el sistema en el que viven. Es a través de esta capacidad que expanden su visión de la vida misma y el sentido de esta es la que atribuye significado a la existencia humana. Según Facione (1990), este tipo de pensamiento se adquiere por medio de la coexistencia del conocimiento y la práctica de habilidades, lo cual evidencia la disciplina cognitiva para ahondar en el propio pensamiento y trasladarlo

a la praxis. Lo cual, en la sociedad actual, tendría una importancia en desarrollarse para lograr el balance en aquello que se aprende para aplicarlo cuando se necesite. En ese sentido, se observa que esta destreza cognitiva tendría lugar en el campo educativo por ser, en este, donde se forma a la persona. Por ello, debería implementarse en la práctica pedagógica y en la misma comunidad, sabiendo que la educación es formal, no formal e informal. De allí, el interés personal por ahondar en esta práctica.

En consecuencia, siguiendo la misma lógica, se encuentra que la enseñanza de este pensamiento debe no solo estar contemplada en los documentos orientadores que guíen la acción pedagógica, sino debe justarse la propuesta de estrategias específicas para promover su desarrollo. De esta manera, se ayude a los docentes interesados o no en el tema a desenvolverse satisfactoriamente en dicho propósito. Por lo cual, en el presente estudio, se enfoca en buscar alguna estrategia que pueda ser empleada, por los y las docentes en las sesiones de clase. En esa búsqueda, se encontró que existe un programa de filosofía para niños promovido y fundado por Mathew Lipman quien, por medio de la comunidad de investigación¹, pretende desarrollar el pensamiento crítico y otras capacidades cognitivas (Pulido, 2019). Para ello, Lipman emplea el diálogo filosófico como estrategia para dicho propósito. En ese sentido, se observa que esta estrategia podría ser extraída para ser implementada en otros contextos, lo cual es elemento de investigación en el presente estudio.

Además, en línea a lo señalado en el párrafo anterior, existen otros estudios con el mismo enfoque de desarrollar pensamiento crítico mediante filosofía. Por ejemplo, Mendiola (2019) en su tesis “Desarrollo del pensamiento crítico a partir de un Taller de Filosofía para Niñas” así como también el de Miney (2018) en su tesis “La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos”. En tal sentido, con los antecedentes, previamente nombrados, se formula como pregunta de investigación ¿De qué manera se promueve el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 5 años en una I.E. pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial? Por ello, para responder a esta interrogante, se plantea como hipótesis de acción: El diálogo filosófico fomenta la iniciación del desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años en una

¹ La comunidad de investigación es un método empleado por Lipman en el Programa Filosofía para niños.

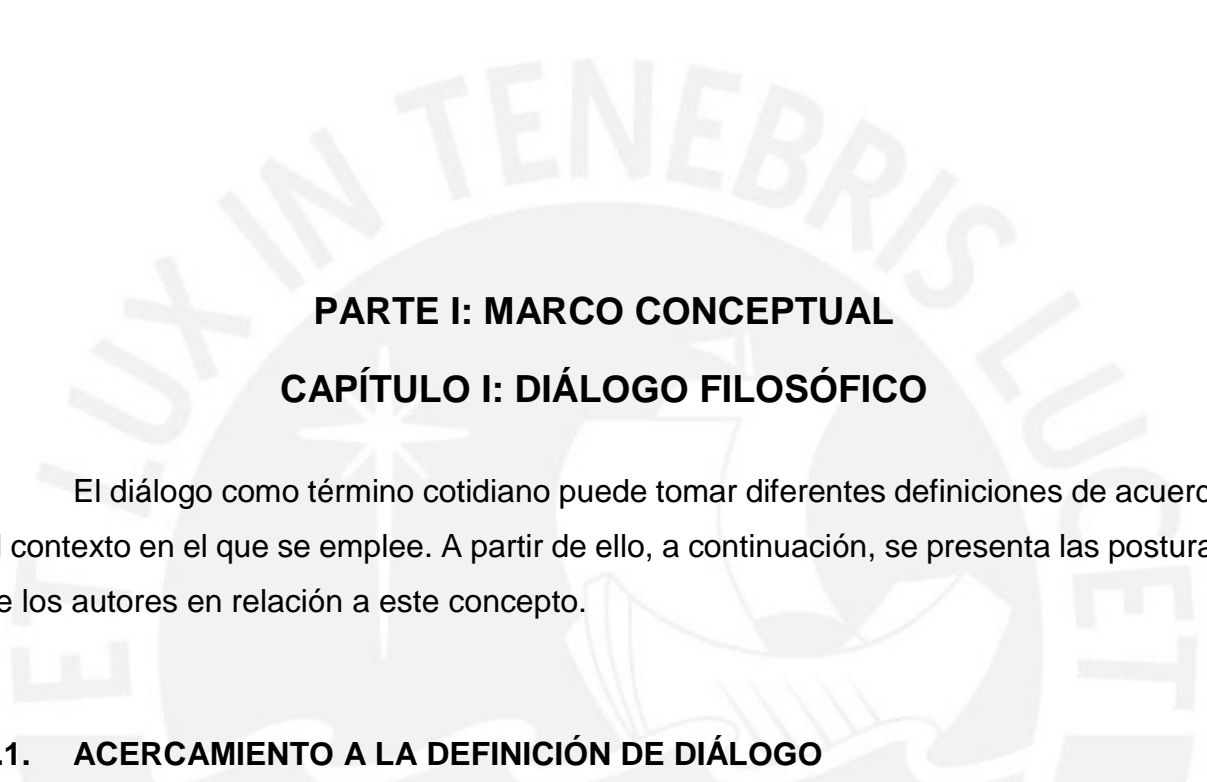
I.E. pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial. Ello en el marco de la investigación acción.

En esa misma línea, se construye un objetivo general: Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años de una IE pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial a través de la estrategia del diálogo filosófico. Así como dos específicos: Aplicar intervenciones educativas basadas en la estrategia del diálogo filosófico para desarrollar el pensamiento crítico en los niños de cinco años y Describir la etapa del pensamiento crítico en la que se encuentran los niños de cinco años del aula en mención al finalizar dichas intervenciones. Con ello se orientan las bases para desarrollar dicha investigación. Además, para probar dicha hipótesis, se implementa la técnica de observación y como instrumento el diario de campo para registrar cómo se construye el proceso dialógico con los niños y niñas en relación al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico que van adquiriendo. En esa línea, es importante, realizar un análisis de contenido de las conversaciones generadas en estos encuentros dialógicos.

En síntesis, los resultados más resaltantes que surgieron fue la mejoría en las seis habilidades del pensamiento crítico, pues los niños han escalado de un nivel de inicio a uno de logro esperado. Lo cual, fue gracias a la implementación de intervenciones educativas basadas en la estrategia del diálogo filosófico. Asimismo, se resalta el papel de una de las seis herramientas del diálogo filosófico como clave para desarrollar las cinco restantes y fomentar el diálogo entre los participantes para quienes es nueva la práctica dialógica. Para conocer más acerca de los detalles de este estudio, se ha organizado este informe en tres secciones: En la primera, se presenta el marco conceptual que enmarca la teoría bajo la cual se desarrolla la indagación. En la segunda, está el diseño de investigación donde se explica la espiral de la investigación acción realizada. Finalmente, en la tercera parte, se visualiza el análisis e interpretación de los resultados, dificultades en el proceso indagatorio y las lecciones aprendidas. Así como también los resultados de la investigación realizada y su aporte en el campo educativo pues el diálogo filosófico da luces para fomentar el pensamiento crítico desde etapas

tempranas y quizás marca algunas consideraciones para orientar el quehacer docente desde su rol en el aula para potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes.





PARTE I: MARCO CONCEPTUAL
CAPÍTULO I: DIÁLOGO FILOSÓFICO

El diálogo como término cotidiano puede tomar diferentes definiciones de acuerdo al contexto en el que se emplee. A partir de ello, a continuación, se presenta las posturas de los autores en relación a este concepto.

1.1. ACERCAMIENTO A LA DEFINICIÓN DE DIÁLOGO

La definición de diálogo puede estudiarse desde diferentes disciplinas debido a su práctica. En esa línea, Gutiérrez (2017) aborda su comprensión desde cuatro perspectivas: literaria, filosófica y discursiva, antropológica y sociocultural, y educativa y pedagógica. La primera refiere a una práctica discursiva que se desarrolla de forma dinámica, los interlocutores recrean temas de la cotidianidad donde envían mensajes implícitos que necesitan ser interpretados. Para ello, Gutiérrez (2017) señala que debe existir una observación atenta. El receptor escucha al emisor y luego de forma contraria, cada uno se comunica por medio de su lenguaje oral, corporal y del tono al hablar.

La segunda tiene un significado más profundo pues el individuo no solo dialoga con sus pares, sino consigo mismo. En este proceso, se producen nuevas ideas a través de la reflexión continua. Al respecto, Bajtin (citado en Gutiérrez, 2017) menciona que, en esa dialéctica, se construye verdades derivadas de la mente de todos los hombres. En la

tercera perspectiva, se entiende el diálogo como una herramienta de intercambio cultural basado en las tradiciones personales y colectivas. Asimismo, Gutiérrez (2017) refiere que, en ese desarrollo comunicativo, se evidencia y resuelve los problemas de una comunidad. Por último, se connota al diálogo como un encuentro de interacción horizontal. Sin embargo, Gutiérrez (2017) indica que esto es un ideal que persiguen, actualmente, las escuelas.

Como se observa, el diálogo puede tomar múltiples definiciones; sin embargo, todas ellas convergen en que es una práctica compartida, cuyo desarrollo genera transformación en las percepciones de las personas. En ese sentido, su proceso invita al aprendizaje recíproco y permanente. En el que, sucede una lectura de las personas y sus esquemas sociales, culturales, políticos y religiosos para la formación de un conocimiento integral. Por lo tanto, este tipo de comunicación, en educación, es útil como estrategia para trabajar saberes propios del contexto y a nivel global. Del mismo modo, Gutiérrez (2017) refiere que esta práctica discursiva posee una intención didáctica donde la capacidad de análisis, argumentación, síntesis y explicación tienen su aplicación. Lo que significa el fortalecimiento en el lenguaje del ser humano, como sugiere Gutiérrez (2017), es una reivindicación a la condición humana que tiene origen milenario.

Hasta el momento, se ha estudiado los diferentes aportes de otras disciplinas para comprender lo que es diálogo y su implicancia en la sociedad. Por lo que, desde la escuela, debe promoverse su práctica por ser una estrategia que permite la formación de un ciudadano activo con predisposición al aprendizaje. No obstante, es menester regresar a la definición de este término para fines de este estudio.

1.2. DEFINICIÓN DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO

El diálogo filosófico o discusión filosófica son dos conceptos que refieren a una misma definición. En ese sentido, se empieza definiendo lo que no es una discusión filosófica, pues su denominación puede ser interpretada de diversas maneras. Esta no es una pelea entre personas para identificar quien tiene la razón ni para obligar a abandonar una idea por diferencias existentes. Al contrario, es un espacio donde se fomenta el aprendizaje por medio de un ejercicio dialéctico. Al respecto, Kennedy (2004) señala que

el diálogo filosófico es un espacio físico donde un grupo de personas se muestran a sí mismas con todo el bagaje cultural que poseen. Es decir, hay una confluencia de creencias, conocimientos, valores, derechos e ideologías que se reflejan en la expresión oral del pensamiento en un ejercicio de interacción permanente.

Por lo tanto, la discusión filosófica se comprendería como un ejercicio lingüístico que se desarrolla a partir de la intervención de diferentes personas que toman postura respecto a un tema. Este puede surgir como una propuesta de una opinión, situación, experiencia, etc. Por ejemplo, Lipman (citado en Ventista y Papparoussi, 2016) pretendía desencadenar este proceso a través de la literatura. Este recurso basado en obras que habían sido, previamente, diseñadas y planteadas con el propósito de generar una discusión donde los temas, “frecuentemente tratan cuestiones científicas y cuestiones religiosas, del mismo modo en que pueden tratar cualquier otro tema. “(Lipman, Sharp y Oscayan, 1992, p. 201), lo que invita a que el diálogo filosófico no marque límites. Los mismos autores caracterizaban a este tipo de actividad como una acción acumulativa donde los participantes descubren “horizontes interminables” (p. 196). Esto significa que el diálogo genera cuestionamientos más que ofrecer respuestas.

Cabe destacar que Lipman (citado en Ventista y Papparoussi, 2016), aparte de generar un diálogo por medio de recursos, estaba brindando herramientas a los participantes para asegurar el desarrollo de la discusión. Lo que se traduce en una preparación premeditada con un fin en sí misma. Asimismo, lo que él buscaba era que los interlocutores activaran y sostuvieran este proceso dialógico. Por lo cual, les invitaba a formular preguntas y evaluar las respuestas para que esta acción fuera cíclica y permanente, lo que Platón (citado en Wang y Huang, 2018) también había planteado, pese a diferir en la época. Esto reafirma que el método no era para recoger respuestas, sino para motivar el razonamiento continuo basado en la escucha activa entre los participantes. Por lo tanto, el logro no se evidenciaba en la contestación a incógnitas, sino en la generación de estas.

Además, es menester enfatizar, que, a diferencia de un diálogo convencional, el filosófico, refiere Hansen (2016), compromete a los interlocutores a una reflexión responsable en función de los efectos que causaría su discurso. Por lo tanto, este género

discursivo se convierte en una estrategia potencialmente importante en la educación ya que permite a los estudiantes controlar y dirigir su aprendizaje basado en un intercambio conversacional. En palabras de Cassidy (2012, p. 251), “children... have the opportunity to explore and evaluate their own views and the views of others in order that they might reason their way to a good life.”. Esto quiere decir que los niños se apropian de su formación en relación a su sociedad porque tienen la oportunidad de vivir ese diálogo no solo con sus pares, sino con su contexto real. Lo que también propone Linden (2016), los niños se harán escuchar tomando una postura más activa frente a los acontecimientos que puedan observar y que pueden alentar a otros a hacerlo, más aún cuando existen medios tecnológicos que permitirán un alcance en todo el globo.

En relación a lo anterior, Pulido (2019) señala que Lipman diseñó un plan basado en la Filosofía para Niños con el propósito de fomentar esa inserción de los niños en su comunidad a través del desarrollo del pensamiento multifacético. Esto significaba que cada niño mediante la investigación filosófica desplegara sus capacidades para profundizar en un pensar bien. Según Pulido (2019) el objeto de la investigación de Lipman era lograr que los niños desarrollen tres tipos de pensamiento: crítico, creativo y cuidadoso. Y la estrategia que empleó fue la comunidad de investigación a través del diálogo filosófico. Ya que este tipo de discurso se diferencia del diálogo por provocar una conversación vinculada a temas de la existencia humana o que trascienden en la humanidad, así como los que se relacionan a la vida del niño y niña como ciudadano y ciudadana.

Del mismo modo, Ventista y Paparoussi (2016), sostiene que la filosofía es una parte esencial del crecimiento emocional y cognitivo de la persona, lo que significa que esta disciplina precede a la maduración mental del individuo. Por lo cual, se puede comenzar a trabajar desde la niñez. En ese sentido, estas mismas autoras sostenían que por medio de la filosofía se podía desarrollar y sensibilizar la capacidad cognitiva de los niños y niñas para que ellos por sí mismo puedan argumentar, cuestionar, ejemplificar, respetar y apreciar opiniones de los demás, pese a las diferencias existentes. En esa misma línea, Lipman (citado en Paparoussi, 2016) apostó por generar espacios, a través

de talleres de filosofía, para que los niños y niñas que participen piensen de forma cuidadosa, crítica y creativamente.

Por ello Lipman (citado en Ventista y Papparoussi, 2016), empleó la discusión filosófica como estrategia para que los niños, por medio del diálogo con sus pares, expresen sus ideas en base a la reflexión, justificación y argumentación. Esto es lo que denominaba como la comunidad de filosofía de investigación donde los componentes claves bajo los cuales se desarrolla esta interacción es la indagación por medio del cuestionamiento permanente. Al respecto, Lipman (citado en Ventista y Papparoussi, 2016) señala que es en este ejercicio donde el estudiante puede percibir que la pregunta es una herramienta imprescindible en el proceso de investigación. Por lo cual, se apertura un proceso de diálogo, autocrítica y corrección.

1.2.1. Características del diálogo filosófico

Se puede identificar que el diálogo filosófico tiene las siguientes características según Kennedy (2004):

- Se emplea textos u otros recursos multimedia para estimular la problematización de situaciones a través de cuestionamientos.
- Se propone textos de lectura elegidos por el docente, pero se invita a que los estudiantes puedan crear los suyos.
- Se trabaja la formulación de criterios, razones, hipótesis donde se exploran posibles conclusiones y al mismo tiempo se asigna un significado al mundo. Según Kennedy (2004), a menudo, los niños son los que pueden fácilmente desarrollar esta acción por encontrarse en un proceso de construcción de saberes.
- Se crea un espacio de interacción continua lleno de ambigüedades para favorecer la construcción de nuevos conocimientos. La clave es la tolerancia y atención para comprender lo que dicen los demás interlocutores.
- Se facilita la adquisición de habilidades y conocimientos. Kennedy (2004) puntualiza el aprendizaje vicario de Vygotsky donde los niños aprenden en la socialización.
- Se socializa temas filosóficos vinculados a la vida para humanizar la reflexión.

- Se produce una transformación individual y social orientada a la práctica democrática.
- Se crea un ambiente de relaciones horizontales para proyectar libertad.

Además, Lipman et al. (1992, p.116) agregan que, en este tipo de diálogos, debe primar el uso de un lenguaje sencillo que se comprenda por los niños y niñas y ellos se sientan a gusto. Esta característica se vincula a la última que propone Kennedy (2004).

1.2.2. Condiciones que favorecen el diálogo filosófico

Linden (2016) señala que para la existencia de un diálogo debe existir condiciones que ayuden a promoverla. Él asegura que la sensación de seguridad es indispensable y puede ser entendido desde dos posturas: Una que refiere a las condiciones físicas donde la persona se siente cómoda al realizar el diálogo. Otra a la parte del estado psicológico donde la persona siente seguridad para expresarse libremente. En ese sentido, se mencionará a detalle respecto a la segunda condición pues servirá de guía en el presente estudio.

Las sesiones de diálogo pedagógico pueden resultar una práctica poco convencional para muchos de los participantes. Lo que puede causar dos efectos: incertidumbre y ansiedad. Del mismo modo, Ventista y Papparoussi (2016), en su investigación, contemplaron este aspecto cuando percibieron que los estudiantes no estaban familiarizados con el tema. Ello debido a la poca o nula experiencia que pudieron tener ya sea en la escuela o en el hogar. Razón por la cual, diseñaron un plan como propuesta, dirigida por el docente facilitador, quien debía poseer dos características: rígido (temas y preguntas) y flexible (abierto a comentarios, preguntas y opiniones). Ello como una forma de generar seguridad y confianza al grupo participante.

Sin duda este tipo de acciones, permite que los estudiantes actúen con mayor espontaneidad y el punto de partida refleja esa sensación, existe un comienzo neutral. Como señala Linden (2016) “A good start is for students to practise their dialogue skills in ‘neutral’” (p. 237), lo que fomenta una línea base con apertura para la expresión libre. Cabe resaltar que esta práctica debe ser constante para consolidarse como un hábito que trascienda en el tiempo, ya sea solo para este estudio donde se espera que los

estudiantes desplieguen todas sus capacidades sin limitaciones y desarrollen habilidades para la vida. Del mismo modo, Linden (2016) propone la necesidad de reforzar esta secuencia didáctica bajo la orientación del docente facilitador quien cumple un rol muy importante bajo los términos antes señalados.

1.2.3. Proceso para desarrollar una sesión dialógica

Ventista y Papparoussi (2016), sugieren que, previo a desarrollar el diálogo filosófico, establecer una secuencia que oriente a los participantes en sus acciones. Por ello, en la aplicación de su estudio de experimentación, el docente facilitador propone construir principios para garantizar la participación fluida de todos. Sin embargo, esta estructura está sujeta a modificaciones y mejoras por parte de los estudiantes. De esta manera, se les otorga autonomía para moldear la actividad dialógica. A partir de ello, se resalta una práctica generada por el esfuerzo de todos y cada uno de ellos.

Luego de diseñar las condiciones previas para garantizar el bienestar común de los participantes, es necesario pensar en los lineamientos base para fomentar el diálogo. De esa manera, es probable pensar sobre un tema y preguntas para desarrollar la discusión, ya que según Hume (citado en Rakoczy, 2017), el diálogo gira entorno a un punto problemático. En sentido, surge una pregunta, ¿Cómo promover la atención sobre estos asuntos? Al respecto, Lipman et al. (1992) resaltan que los niños y niñas frecuentemente sienten asombro por el mundo que los rodea. Por lo cual, corresponde alimentar esa predisposición de búsqueda del porqué de las cosas. Ello a partir de la curiosidad. “Se trata de ayudar al niño a descubrir tanto como él necesite saber sobre el problema que se le presenta, sin dañar su curiosidad diciéndole más de lo que quieren saber.” (Lipman et al., 1992, p. 92). Lo cual es un principio en el ejercicio de la dialéctica, donde está muy presente la incertidumbre, la duda que promueve la discusión (Rakocsy, 2017).

Siguiendo las afirmaciones de lo planteado en los dos párrafos anteriores, ¿Cuál es el siguiente paso para desarrollar diálogo? Al respecto, Lipman et al. (1992) sientan algunas bases referidas a impulsar preguntas más que a cancelarlas, pues el hacerlo, mata la curiosidad de las personas. Por ello, es necesario que sea el mismo docente

quien se empodere y asuma la misma disposición interrogadora de sus estudiantes. En esa línea, Mariños, Pulido y Morales, (2016) coinciden, sugiriendo que los orientadores del diálogo deben asumir una actitud cuestionadora, investigadora, tolerante, abierta y libre. Por ello, es menester que se preparen, previo y durante el ejercicio dialógico, para ejercer una acción coherente a los propósitos de la discusión filosófica.

Se ha señalado sobre los temas y las preguntas que deberán ser preparadas con antelación. Ahora, se debe analizar cuáles serían estos contenidos y bajo qué criterios se construirían. Según Mariños et al. (2016), el docente, interesado en esta tarea, debe fomentar una actitud filosófica, así como formar una concepción sobre el desarrollo de los estudiantes. Por consiguiente, los tópicos y preguntas que elijan se orientarán a satisfacer ambos aspectos.

Por una parte, importa saber qué motivaría el deseo de los niños y niñas por conocer. De acuerdo a Lipman et al. (1992), ellos presentan inclinación por cuestiones sobre moral, ética, lógica, metafísica y arte. En ese sentido, se abordaría dichos asuntos para generar una discusión sobre tesis filosóficas, principio de la dialéctica (Rakocsy, 2017). Por otra parte, en lo referente a la formulación de preguntas, se tendría que evaluar el sentido y la pertinencia de estas. Al respecto Lipman et al. (1992) proponen que las interrogantes deberían ofrecer la oportunidad para que los participantes formen sus razonamientos para brindar razones, argumentos y justificaciones. Del mismo modo que Ventista y Papparoussi (2016) proponen trabajar con los hitos de desarrollo cognitivo del grupo y de cada participante.

Además, al determinar el tema e interrogantes, lo que continua por hacer es garantizar que exista una participación en el diálogo, ¿Cómo se puede monitorear? Por un lado, Ventista y Papparoussi (2016) señalan cuatro aspectos para verificar si los participantes están inmersos en la discusión filosófica. Primero, los estudiantes escuchan activamente manifestándolo en un contraste de acuerdo o desacuerdo frente alguna premisa que luego puede modificarse por contribución de otras posturas. Segundo, ofrecen una explicación, justificando sus respuestas. Tercero, formulan preguntas que invitan al diálogo. Finalmente, emplean conceptos y ejemplifican sus argumentos al expresarse.

Por otro lado, Lipman et al. (1992) proponen otras formas de evidenciar que los niños están participando en una discusión, siendo a través de la expresión de su pensamiento. Por ejemplo, cuando se cuestionan sobre el porqué de las cosas, cuyas respuestas posibles son de dos tipos: causalidad y finalidad. Esto se complementa con lo que Ventista y Paparoussi (2016) señalan sobre preguntas que fomentan el diálogo. Estas no siempre son para los otros interlocutores, lo que estos autores sugieren es que hay las que son dirigidas para uno mismo. Lo que nos muestra que no necesariamente los estudiantes siempre deben hablar, solo con elucubrar ya están participando. Y esto significaría un reto porque sería más difícil de medir. No obstante, Lipman et al. (1992) proponen que los niños, de forma innata, preguntan por el porqué de las cosas, lo que se convierte en un indicio para saber que, en esta etapa, ya poseen una conducta filosófica. Por ende, este sería un referente para percibir su participación.

1.3. ROL DEL DOCENTE EN EL DIÁLOGO FILOSÓFICO

Ventista y Paparoussi (2016) señalaron que el docente que trabaja en el diálogo filosófico toma una posición de facilitador siguiendo una educación liberal, donde él debe ser sensible para saber cuándo y cómo intervenir. Ello considerando el principio dialógico que propone Freire. Del mismo modo, Linden (2016) coincide en esta afirmación y complementa que este docente pondrá a prueba su capacidad de observación, por lo cual deberá ser ágil para seguir la dinámica del diálogo y hábil para animar el proceso. Lo que evidencia que facilita, pero también conduce. Y esto solo lo logrará cuando asuma un papel de investigador, pues tendrá que cambiar y mejorar constantemente las estrategias que emplee de acuerdo a cómo avance en dicha tarea. Por ello, Ventista y Paparoussi (2016) consideran al docente como investigador-facilitador.

En esa misma línea, Kennedy (citado en Ventista y Paparoussi, 2016), señala que el docente al ser investigador facilitador, es quien conduce el diálogo, más no el que controla. Por lo tanto, cede autonomía y dirección a los estudiantes para que entre ellos construyan sus ideas en colaboración. Razón por la cual, el docente solo interviene en momentos puntuales, ya sea para formular cuestionamientos que promuevan el razonamiento, invitar al esclarecimiento, solicitar explicaciones, promover la intervención

de otros y garantizar el respeto mutuo. Frente a esto último, Lipman et al. (1992, p. 118) afirman que “Es una responsabilidad del profesor asegurarse de que se respetan los procedimientos apropiados.”

Asimismo, en referencia a lo señalado en el párrafo anterior, se ve por conveniente resaltar que en las intervenciones que tenga el docente facilitador, especialmente cuando formula una pregunta, debe tener presente algunos aspectos como señala Yang (2020) quien destaca que el acto de preguntar es un arte que debe ser de dominio de los docentes para garantizar su efectividad en las interacciones con los estudiantes. Por ello, se identificó que hay tres aspectos en los cuales debe enfocarse: formas de cuestionar, contenido y habilidades.

Tabla N°1. Aspectos considerar en la formulación de preguntas

| Formas de cuestionar | de Contenido del interrogatorio | Habilidades para cuestionar |
|--|---|--|
| <p>El docente es flexible al preguntar, solicita la participación de forma voluntaria. Por el contrario, sino se consigue es probable que los estudiantes no estén preparados aún. Asimismo, trabaja con alianzas de forma grupal e individual.</p> | <p>El docente interroga para recoger contenidos que se hayan tratado o que sean parte de la vida y experiencias del estudiante. Por lo cual, es necesario empatizar con ellos, comprender sus intereses, la etapa de desarrollo en la que se encuentren y las características y habilidades que poseen.</p> | <p>Preparación de preguntas, la espontaneidad de las preguntas está en su planificación. Debe considerar temas tratados y propósitos. De ese modo se prevé situaciones emergentes.</p> <hr/> <p>Tiempo de espera, es brindar espacios de procesamiento de aquello que se haya preguntado e invita a la participación de los estudiantes. El tiempo entre cada formulación promociona las respuestas.</p> <hr/> <p>Comentarios de las preguntas, es brindar retroalimentación para resaltar ideas o promover autocorrección.</p> <hr/> <p>Relación entre profesores y alumnos, es estrechar los lazos afectivos, pues influyen en las respuestas que se brinden o no.</p> |

(Adaptado de: “The Art of Questioning in English Classroom in Junior Middle School”, Yang, 2020, pp. 837-838)

Como se ve, en la tabla, el rol del docente es esencial ya que produce efectos en el estudiantado. Por ello, este debe mostrarse neutral, pues influenciará en las actitudes y comportamiento de los estudiantes. Por ejemplo, su estado anímico y condición para participar de estos. Por esa razón, es necesario, además, se mencione las características que debe presentar el docente para actuar en correspondencia a la función que le

corresponde. A continuación, se detallan algunas de ellas a partir del estudio de Lipman et al. (1992):

- Es perseverante, facilitador y mentor para promover la expresión libre de pensamientos.
- Es conocedor de asuntos filosóficos y muestra comprensión de las características de los niños y niñas.
- Es efectivo en comunicar y es coherente en su actuar, pensar y sentir.
- Es promotor del desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas, fomentando la conciencia y reflexión de sus comportamientos en relación a sí mismo y sus pares.
- Es empático, sabe que el aprendizaje es permanente y la verdad se construye.
- Es curioso, mantiene un asombro por el mundo que lo rodea y la vida.
- Es atento a la escucha para comprender a los niños y niñas.
- Es imparcial, su objetivo no es dar la razón sino promover la convicción del interlocutor mientras la construye.

La libertad permite que los estudiantes se expresen de forma sincera. Y esto, solo se logrará por las condiciones de confianza que se generen en el aula. Por lo que, el docente debe mostrar una posición neutra que no contenga o distorsione lo que el estudiante quiera expresar.

- Es inquisitivo y lo demuestra en el aula y fuera de ella, proyectando la réplica de este modelo en sus estudiantes.
- Es propositivo, prepara y conduce el diálogo en base a reflexiones constantes.
- Es líder para motivar el diálogo.

De igual manera, Linden (2016) y Hansen (2016) concuerdan en que el docente además de poseer las características señaladas, deben manejar una vasta información teórica y práctica. Ello les permitirá formular buenas preguntas, resaltar ideas, agregar información, clarificar ideas y ayudar a activar y reorientar el diálogo. Esto no significa que él sea el protagonista y haga cátedra. Por el contrario, como señala Cassidy (2012),

él es quien contribuye al diálogo sin perder el sentido de este. Por lo cual, se convierte en un actor clave, cuyo propósito es cuidar y articular la conversación colectiva.

1.4. EVALUACIÓN DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO

Ventista y Papparoussi (2016) señala que el éxito de la práctica del diálogo filosófico está en las mejoras permanentes que puedan realizarse tanto en la implementación del programa como en la participación de los estudiantes. En ese sentido, aconseja emplear técnicas sencillas de evaluación formativa que permita la identificación de dificultades y fortalezas que emerjan de cada sesión realizada en función a la mejora. Asimismo, señala que es importante considerar una prueba de entrada y salida para observar los efectos de las sesiones dialógicas.

Además, Lipman et al. (1992) agregan que es importante evaluar el desempeño del facilitador en el diálogo al culminar cada aplicación de la sesión. Ello con el mismo fin que Ventista y Papparoussi (2016) señalaban sobre el mejoramiento gradual de las actividades programadas. Si en caso, el programa solo se dirige por una persona, tendría que existir autoevaluación para la reflexión, así como una evaluación de parte de los niños y niñas que participan de las sesiones para recibir retroalimentación desde diversas perspectivas.

1.5. HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL DIÁLOGO FILOSÓFICO

De acuerdo a Accorinti (2014) para garantizar la fluidez de una discusión filosófica, es necesario abordar una secuencia organizada que permita la comprensión teórica del ejercicio dialéctico y se refleje en la práctica. La misma autora señala aquello, invitando a diferenciar que el diálogo no es una terapia grupal y tampoco se discuten temas religiosos o científicos. En esta sección, se presentan las cinco herramientas que según Accorinti (2014), permitirán lo antes mencionado:

Figura 1: Herramientas del diálogo filosófico



Fuente: Elaboración propia

- **Pregunta**

Esta es el génesis de la filosofía que moviliza el proceso dialógico. Del mismo modo, Platón (citado en Wang y Huang, 2018), Accorinti (2014), López (2012) y Lipman et al. (1992) coinciden en que esta herramienta incita la activación de los procesos cognitivos dando origen a la discusión o diálogo filosófico. En esa línea, Freire y Faundez (2013) agregan que por medio de la pregunta se invita a la vivencia indagatoria, pues se trabaja la admiración por el conocimiento.

“Tanto el tipo de preguntas que se realicen, como la manera en que se formulen las preguntas y las respuestas dadas afectan la autoestima y la participación del estudiante.” (López, 2012, p. 48). Por ello, es importante mencionar que hay una necesidad de diferenciar las preguntas. Por ello, aunque, en los estudios de Lipman, no se las caracteriza como de un tipo específico, es importante hacerlo para fines de este

estudio, considerando el rol y vínculo que presentan con el tema de diálogo filosófico y el pensamiento crítico.

Tabla N°2: Preguntas en el diálogo filosófico

| Tipos de preguntas | Pregunta indagatoria | Pregunta sobre pregunta | Pregunta socrática |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---|
| Función | Motivar investigación | Reflexionar | Motivar consolidación del ser autodidacta |

(Elaboración propia)

En primer lugar, se tiene la pregunta indagatoria, pues según López (2012), cuando la persona las emplea no espera que la interrogada sepa las respuestas. Lo cual da a entender que la pregunta sirve como una herramienta para motivar a la investigación. En ese sentido, ya que no se conoce la respuesta, no existe expectativa a una determinada. Por lo tanto, el cuestionamiento se formula en el proceso de manera libre para invitar a la pesquisa. Así también, es la característica del diálogo filosófico pues en su proceso no se busca encontrar respuestas, sino explorar el pensamiento en sus niveles más altos. En segundo lugar, están las preguntas sobre las preguntas, cuya característica principal radica en la reformulación de estas para provocar la consciencia en el interrogado. De esta manera, él observa que hay un propósito en esta acción indagatoria y una valoración por la herramienta. Lo cual, podría invitar que a futuro las emplee con un fin.

Por último, están las preguntas socráticas. Seguramente, se podrá recordar algunas clases de filosofía en la que participaron donde el docente les pudo mencionar que eran una herramienta característica del filósofo Sócrates. Él, por medio de la mayéutica hacía parir las ideas que creía estaban en cada persona. Por lo cual, a través de las preguntas orientaba al individuo a encontrar las respuestas que no eran sino el producto de su propio razonamiento. Esta definición es estrecha a los objetivos que posee el diálogo filosófico pues en este el docente solo interviene como facilitador y busca que sean los mismos estudiantes quienes construyan su conocimiento. Él solo formula las preguntas y, en lo posible, evita intervenir directamente en entramado que se va

desarrollando. De esta manera, cada quien se convierte en el director de su aprendizaje con el soporte indirecto de su maestro y el más directo de sus compañeros de clase.

De lo desarrollado anteriormente, se encuentra que la pregunta inicia el diálogo filosófico y brinda soporte para mantener la práctica de este proceso. En ese sentido, esta herramienta es importante en el quehacer docente que desee desafiar el razonamiento profundo y complejo en los estudiantes. En consecuencia, se propone un reto mayor para quien conduce esta práctica, el docente. Este debe formular preguntas motivadoras, interesantes de responder, orientadoras, alentadoras al descubrimiento, consecuentes a las respuestas y al mismo tiempo desafiantes al razonamiento. Porque si bien, muchas veces los participantes no serán conscientes de lo que se busca por medio de estas, el docente no perderá el sentido de su acción, pues el diálogo filosófico es intencional en sí mismo.

- Razón

Es través de esta que se puede evidenciar la complejidad del razonamiento de los niños y niñas para responder a una interrogante, pues en con esta herramienta ellos diferencian entre causa y justificación respondiendo a un ¿Por qué? En ese sentido, por ejemplo, pueden identificar la razón de por qué sucede algo determinado por medio de la expresión de la consecuencia. Y de esa misma manera, se autodesafían a mantener una postura por medio de la construcción de criterios válidos para defender lo que piensan. Ello, a futuro, les permite ser conscientes de su propio razonamiento, la práctica de la reflexión se volverá un hábito que se puede exteriorizar y reflejar hacia sus pares cuando interactúen con estos.

Cuando los niños y las niñas brindan razones profundizan más en su cognición y les obliga a repensar en aquello que dicen, pues, muchas veces, sus respuestas expresadas en la razón son el producto de sus sentires, carga cultural, experiencias y todos los aprendizajes que fueron significativos para ellos. En esa línea, ocurre una Autoexaminación, análisis y categorización (identificar la fuente de sus conocimientos para identificar si son pertinentes en la aplicación de estos con la situación que se les presente). Lo cual les ayuda a ser más perspicaces y cuidadosos al momento de

expresarse, pues al realizar todo lo anterior, se afianzan en establecer una coherencia, cohesión y claridad entre lenguaje y pensamiento revelados por medio de la palabra oral y por qué no, escrita, sabiendo que la oralidad antecede a la escritura.

- Supuesto

Por medio de esta, se permite a los niños y niñas imaginar y crear hipótesis frente a una situación, conocida o no, surgida en su entorno inmediato. Lo cual les ayuda a pensar en un repertorio de posibilidades y expandir su visión sobre un problema. Por ejemplo, un niño puede estar molesto porque su madre no le trajo el dulce que le prometió. No obstante, si mantiene por mucho tiempo esa postura, pese a las explicaciones que pudiera proporcionarle su madre, no podrá ver el trasfondo de los acontecimientos. Quizá su madre tuvo que realizar muchas compras y no le alcanzó el dinero. O, probablemente, se dejó el dulce en la tienda o taxi donde venía o no había un dulce donde fue y otro sinnúmero de posibilidades que intervinieron para que no le trajera el dulce. No obstante, si este niño se aferra a la situación desagradable es posible que para las siguientes oportunidades sienta frustración y no desarrolle una comprensión autónoma.

Sin duda, su madre u otro adulto pueden explicarle. Sin embargo, él puede razonar también y asumir responsabilidad de su pensamiento. Por lo cual, en situaciones similares, será quien piense primero y luego esté dispuesto a tener una conversación con sus progenitores o cualquier otra persona por iniciativa propia. Y ello, en el futuro, se convertirá en un hábito que surgirá en la espontaneidad. En ese sentido, el supuesto funciona como un juego cognitivo que invita a liberar el pensamiento y entrenar las emociones para mantener un balance. Asimismo, también se convierte en una capacidad para ser capaz de realizar un proceso inductivo o deductivo en áreas de su vida profesional como personal. Serán como señala Accorinti (2014) unos detectives que se atrevan a dilucidar problemas que incluso no parezcan tener una raíz o culmino.

- Ejemplo

A menudo, las personas pueden captar el mensaje de aquello que se les dice y luego afirmar que comprendieron este. No obstante, puede ocurrir que sea verdadero o que no quisieron quedar indispuestas y tuvieron que mentir. Entonces, si ocurre lo primero, es posible que con el tiempo se olvide ya sea por falta de práctica o porque no resultó significativo recordar. En esa línea, la ejemplificación, se convierte en una herramienta para dos fines: Primero, verificar si el mensaje fue recibido correctamente en relación a la intención del emisor. Segundo, interiorizar lo escuchado o leído por medio del paráfrasis y objetivación de la idea planteada en una situación específica que se pueda ver en la realidad. Por ejemplo, se puede pretender enseñar la definición de la mentira y en caso, se haya memorizado o comprendido el concepto. Solo habrá certeza si se solicita a la persona un ejemplo. En este caso, ella comenzará con el trabajo cognitivo para crear una situación donde se visualice lo estudiado. Si logra hacerlo, es porque en verdad comprendió y puede ser independiente para crear no solo ejemplos, sino más tarde conocimientos. Por lo cual, el invitar a que las personas brinden ejemplos, lo que se está afianzando es su razonamiento de forma acuciosa para brindarles la oportunidad de aplicar su aprendizaje.

- Si... entonces

El si entonces es una condicional que sirve de herramienta, en el diálogo filosófico, para explorar hipótesis como efecto frente a un acontecimiento. Al contrario de una suposición, cuando la persona emplea el si entonces puede evaluar consecuencias a partir de hechos que no han sucedido aún y que ella misma crea infiriendo más allá de la información que tiene. Esto obliga a un razonamiento infinito desplegado en una variedad de escenarios. Por lo cual, cuando la persona posee dominio, a través de la práctica, sobre esta herramienta, estimula su capacidad de proyección pues, como señala Accorinti (2014), para todo antecedente tendrá consecuencias planteadas. Dicho sea, si estas están cuidadosamente analizadas no estarán lejos de objetivarse en la realidad. Esto le dará destreza para prevenir y actuar de forma eficaz y eficiente a futuro.

- Contraejemplo

A diferencia de un ejemplo que refuerza directamente el aprendizaje obtenido, el contraejemplo lo pone en tela de juicio para evaluar su validez. Las personas cuando emplean esta herramienta se desafían a encontrar posibles flancos en su razonamiento. Po lo que, al terminar estarán reforzando su aprendizaje de forma indirecta, pues validarán o no su conocimiento. Entonces, se podría afirmar que esta herramienta a diferencia de las otras, antes descritas, sirve para examinar no solo el argumento de la misma persona, sino también la de sus pares.



CAPÍTULO II: PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento es una capacidad innata en el ser humano y se define según el nivel de razonamiento implicado en esta tarea. En esa línea, se concibe, existe diferentes tipos de este proceso cognitivo como es el caso del pensamiento crítico y del pensamiento reflexivo. Por lo cual, para fines de este estudio, en este apartado, se pretende aclarar la comprensión de este concepto y de otras terminologías vinculadas a este.

2.1. ACERCAMIENTO A LA DEFINICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Lipman (1989) muestra que el pensamiento crítico está supeditado a criterios que lo caracterizan como tal. Por ello, define lo que es el pensamiento acrítico para establecer la diferencia y comprender mejor el concepto. En esa línea, este pensamiento es amorfo, inestructurado, arbitrario y desorganizado. En cambio, el pensamiento crítico sería el opuesto, cuya definición evidencia un pensamiento fundamentado, estructurado y se refuerza a sí mismo en su construcción. De acuerdo a Lipman (1989), este tipo de pensamiento es considerado como hábil, pues, en él, se involucran diversas habilidades; no obstante, no debe confundirse como la sumatoria de estas, sino que también, según Paul y Díaz (citado en López, 2012), está vinculada a un contexto y contenido puntual.

Ello ayuda a justificar y validar razonamientos. Al respecto Lipman (1989) afirma que, en el pensamiento crítico, se aplica evaluaciones y criterios; el fin es validar razones y deducir conclusiones (López, 2012).

Asimismo, en palabras de Finn (2019), no se debería confundir o simplificar el pensamiento crítico como una postura negativa hacia los puntos de vista. Afirmación en la que coincide López (2012) al mencionar que muchos educadores confunden dicha premisa y evidencian una confusión en la práctica y manejo del concepto. Al contrario, es un pensamiento que permite contemplar objetivamente diferentes perspectivas existentes de acuerdo al contexto. Además, el mismo autor señala que se podría definir este concepto como un conjunto de habilidades metacognitivas que según Wale y Bishaw (2020) y Facione (1990) sucedería la integración de estas seis destrezas: interpretación, análisis, evaluación, explicación sintetizada, inferencia y autorregulación. Esto ayuda a minimizar el error sobre la percepción que se tenga del mundo pues estaría subyacente a él, haciendo que el individuo piense con consciencia y evalúe su razonamiento para fundamentar su postura y así consolide su conocimiento (Finn, 2019). Lo que afirma Martínez (2017), el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autocorregido y autorregulado por uno mismo.

Además, es necesario, se precise la diferencia que existe entre el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo, ya que muchos autores denominan al primero como el segundo (Egmir y Ocak, 2020). Lo cual es admisible ya que ambos pensamientos cumplen la misma función de contemplar realidades para someterlas al razonamiento y evidenciar su validez y confiabilidad. En esa línea, de acuerdo a Kovic (citado en Finn, 2019) el pensamiento crítico es el proceso para reducir falacias lógicas y sesgos cognitivos empleando la epistemología probabilística. Ello desde una postura donde se observa el contexto al cual se es expuesto para razonar. No obstante, el pensamiento reflexivo, según Egmir y Ocak (2020), se comprende con el mismo proceso con la desavenencia de que el primero se centra en el proceso del mismo pensar. En otras palabras, uno de estos pensamientos es para pensar hacia el exterior y el otro para el interior respectivamente.

Hasta este momento se ha definido lo que no es el pensamiento crítico, las habilidades que lo componen y la diferencia con el pensamiento reflexivo. No obstante, es imprescindible seguir brindando detalle sobre su composición, pues sin ello no estaría completo su teorización. Según Facione (1990) y Ennis (citado en López, 2012) existen dos dimensiones de este pensamiento: una se vincula a la disposición y la otra a las habilidades, lo que, en palabras Qing (2013), son destrezas cognitivas y actitudinales. Ambas permiten su modelamiento (Facione, 1990). De la misma manera, Egmir y Oca (2020) señala que esta habilidad cognitiva se evidencia en dos componentes: metacognición y pensamiento reflexivo. El primero genera consciencia de los procesos para construir un pensamiento. Mientras que el segundo aporta en el mejoramiento de este para consolidar conocimientos. En consecuencia, a partir de lo mencionado, se identifica que es la condición la que subyace el desarrollo de este proceso cognitivo, pues es imprescindible que existan habilidades a nivel cognitivo, pero también las características a nivel actitudinal del pensador crítico. Por lo cual, se reafirma lo que señala Wale y Bishaw, (2020) donde la conceptualización de este término debe ser visto de forma integral.

En línea a lo anterior, Martínez (2017) menciona que el pensamiento crítico es creativo porque al funcionar como una fase cíclica, se va mejorando y rediseñando por medio de su revisión constante y la afirmación de su lógica. Esto significa que esta habilidad cognitiva es infinita no solo en su duración sino en las posibilidades que emplea para su ejecución. Esto es lo que Paul y Elder (citado en Martínez, 2017) sostienen, como pensar fuera de la caja. De allí la importancia del pensador que tiene que desarrollar una participación activa, pues según Horvath y Forte (2011), él garantiza la efectividad del modelo cognitivo. Por ello, se asigna una importancia a las habilidades que permiten la consolidación del pensamiento, ya que facilitan su realización. En ese sentido, el “Critical thinking is both a process and an outcome.” (Garrison et al., 2001, p2). Lo que se podría denominar como una sucesión de ciclo donde se sobreponen destrezas cognitivas de forma continua.

2.2. FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico se forma gracias a la combinación de sus diferentes habilidades específicas y a la disposición de la persona. No obstante, es necesario estudiar cómo se forman las bases del mismo pensamiento para profundizar en su complejidad y activar todas las estructuras mentales. Es así que Klimenko, Aristizábal y Restrepo (2019) muestran que ello ocurre de acuerdo a la edad evolutiva, mientras se consolidan conceptos se logra el alcance de las habilidades de abstracción. Esto permite la internalización en la comprensión del mundo que rodea al individuo. Por lo que, es imprescindible comenzar en las primeras etapas donde el niño todavía está explorando su entorno. Por ello, Klimenko et al. (2019) sugieren brindarle experiencias significativas para que conozca lo esencial y funcional de lo que es un objeto, por ejemplo. Razón por la cual, invitan a enseñar a construir los cimientos subyacentes a la acción mental. Ello más tarde será la estructura que promueva el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, Vygotsky (Klimenko et al., 2019) resalta que la clave está en el desarrollo semántico porque reta dos procesos cognitivos: pensamiento y lenguaje. Mientras se decodifica el significado de las palabras, de acuerdo al contexto en el que se emplean, se incrementa la actividad mental que nutre ambos procesos de forma bidireccional. Ello permite “lograr la profundidad conceptual, relaciones complejas entre los conceptos, integración de ideas, flexibilidad, fluidez del pensamiento y originalidad de ideas en los procesos del pensamiento.” (Klimenko et al., 2019, p. 73). Lo cual, es el producto de otras destrezas implicadas como el análisis, inferencia, metacognición, examinación, reflexión, creatividad, entre otros.

De lo anterior, se determina que la enseñanza del pensamiento crítico comienza en la primera infancia y se mantiene a lo largo de la vida. Así también lo afirma Klimenko et al. (2019) cuando plantean que la etapa preescolar es el fundamento del pensamiento que se continúa desarrollando a futuro. Por lo cual, es menester mencionar que, si la familia es el primer espacio de socialización para los niños, no solo la escuela tiene injerencia en estimular las bases cognitivas. Por lo que, se asume el rol tanto de los cuidadores o padres de familia como de los docentes es relevante en este proceso. Entonces ¿Cuáles son las acciones que a continuación deben realizar para provocar la activación de este proceso? Tal como lo refiere Klimenko et al. (2019) se puede preparar

espacios de exploración para estimular la conceptualización, empleando diversos tipos de elementos. Al respecto, existe un amplio estudio donde proponen emplear materiales diseñados específicamente para invitar al acto mental. Entre estos, se puede encontrar cuentos, vídeos, puestas teatrales, debates, diálogos, fotografía, dibujo, pintura u otros que estén relacionados al arte y comunicación. Asimismo, se acompaña de metodologías que orienten su uso, estas se dirigen usualmente a los docentes y no tanto a los padres. Sin embargo, para concretar las prácticas eficientes, en esa línea, se desarrollan estrategias que soporten cada acción.

En relación a lo anterior, Pineda (citado en Bejarano y Mafla, 2019) plantea se organice en tres grupos las herramientas básicas para dirigir la enseñanza del pensamiento crítico, creativo y reflexivo que podrían considerar las personas interesadas en el tema: Disposiciones, construir un ambiente propicio; actitudes y hábitos básicos, cultivar atención, escucha, apertura y responsabilidad; y, habilidades, proporcionar materiales que estimulen la actividad mental. Ello con el propósito de atender y articular las dimensiones de la persona en dicha tarea. Lograr esta integración y propiciar su funcionamiento acercará a la meta de conseguir pensadores críticos.

2.3. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA INFANCIA

Esperar hasta que la persona haya alcanzado la adultez para desarrollar las potencialidades que posee, no siempre es la respuesta. Al respecto, Bejarano y Mafla (2019) puntualizan que la educación debe adelantar las etapas a donde el ser humano haya consolidado su integralidad o personalidad. Por ello, sugieren, es necesario brindar las herramientas necesarias a los niños y niñas para que se desenvuelvan óptimamente en la sociedad. En esa línea, autores como Qing (2013), Klimenko et al. (2019), sostienen que la capacidad del pensamiento crítico se ha vuelto necesaria en la sociedad actual. Through the action of thinking, human beings have the opportunity to influence and change the environment and conditions in which they live (Egmir y Ocak, 2020, p. 157). Por lo cual, es necesario fomentar que las personas reciban una educación que rete sus destrezas cognitivas para que sean eficientes al momento de enfrentar diversas situaciones y el pensamiento crítico parece ser una solución que aporta positivamente.

Además, Bejaramo y Mafla (2019) resaltan, luego de realizar un estudio a la teoría clásica y contemporánea, que el papel que cumple la escuela es educar para la contemporaneidad y no para el futuro como se suele pregonar. Por lo cual, es imprescindible se observe la realidad en la que se vive para responder a las variables presentes. No es novedad, que la era actual está atiborrada de información a la cual se tiene acceso en un instante. En consecuencia, surge la necesidad de procesarla y verificar la veracidad, confiabilidad y pertinencia para su uso adecuado. Al respecto Klimenko et al. (2019) refieren que el pensamiento crítico ayudará a gestionarla de forma eficaz. Por ello, es prioritario se contextualice la práctica pedagógica basada en las demandas de la sociedad presente como en las condiciones de las personas cuando comienzan su formación, la primera infancia. Cubriendo estos dos aspectos se concreta el desempeño docente orientado a uno de los fines de la educación que es educar para la sociedad.

2.4. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Anteriormente, se ha mencionado las dimensiones del pensamiento crítico. Una de ellas refiere a las habilidades de dicho pensamiento. Al respecto López (2012) señala que no existe un consenso, pues diversos autores mencionan que hay habilidades específicas y generales. Del mismo modo Egmir y Ocaik (2020) afirman que ello podría deberse a que, por ejemplo, las destrezas del pensamiento reflexivo intersectan con las del crítico. Por lo cual, los autores no llegan a definir claramente hasta qué punto son diferentes. Pese a ello, aquí se muestra aquellas que han sido cuidadosamente estudiadas por especialistas en el tema de acuerdo a Facione (1990), donde más de cuarenta expertos establecieron seis habilidades con sus respectivas subhabilidades propias del pensamiento crítico. Esto se puede visualizar en la tabla elaborada por Merchán (2012).

Tabla N°3. Habilidades del pensamiento crítico

| Habilidad | Subhabilidad | Subhabilidad | Subhabilidad | Subhabilidad |
|-----------------------|----------------|---------------------|------------------------|--------------|
| Interpretación | Categorización | Decodificación | Aclaración del sentido | |
| Análisis | Examinar ideas | Detectar argumentos | Analizar argumentos | |

| | | | | | |
|------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---|-----|--|
| Evaluación | Valora enunciados | Valora argumentos | | | |
| Inferencia | Cuestionar evidencia | Proponer alternativas | Sacar conclusiones | | |
| Explicación | Describir metodologías y resultados | Justificar procedimientos | Proponer y defender explicación propias | las | Presentar argumentos completos y razonados |
| Autorregulación | Autoexamen | Autoconciencia | | | |

(Tomado de: “Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta”, Merchán, 2012, p.136)

Ella explicita las diferentes destrezas en afirmaciones que evidencien acciones concretas en las cuales se pueda observar que la persona ha desarrollado determinada estructura mental. Asimismo, define cada una de ellas, empleando los textos textuales de Facione, empezando por la interpretación, la cual se refiere a identificar de dónde provienen los pensamientos que se elaboran, sin son juicios, opiniones, creencias, etc. En otras palabras, sería la agrupación e identificación de la fuente de información de donde provienen las ideas de acuerdo a las cuales se escudriña su significado. Además, menciona las subhabilidades referidas por Facione (citado en Merchán, 2012); que son tres: categorización, decodificación del significado y aclaración del sentido.

Del mismo modo, se define el análisis, el cual es el proceso por el que, se identifica la relación existente entre las fuentes de información expresadas. Es decir, se interpretan los datos en función de las posturas que se van asumiendo según el origen mencionado en la primera destreza. Las subhabilidades suponen examinar ideas, detectar argumentos y analizar argumentos.

La evaluación según Facione (citado en Merchán, 2012) es la valoración de la credibilidad y la lógica mostrada en la pesquisa presentada. Lo que, en el fondo, es revisar la coherencia, claridad y confiabilidad de las premisas. Este mismo autor nombra las subhabilidades que son dos: valoración tanto de enunciados como de argumentos. Por otra parte, se presenta a la inferencia como si fuese la construcción de nuevas afirmaciones que surgen en consecuencia del análisis inicial, cuyas subhabilidades son tres: cuestionar evidencia, proponer alternativas y sacar conclusiones.

De acuerdo a lo presentado por Merchán (2012) y Facione (1990), se infiere que la explicación, quinta destreza del pensamiento crítico, es el resumen que evidencia el

proceso cognitivo puesto en marcha, lo que también podría denominarse como el producto. Ello debido a que se explicita la reformulación que proviene de la actividad mental, esta tiene que ser evidenciar esos argumentos sólidos que menciona Merchán (2012). Las subhabilidades que comprende son cuatro: describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender las explicaciones propias y presentar argumentos completos y razonados.

Por último, se tiene la autorregulación, a partir de la información revisada, se refiere al monitoreo que se realiza al propio pensamiento para mejorar los procesos seguidos y reformular los resultados que se obtengan, a través de sus dos subhabilidades: autoexamen y autoconciencia.

Hasta este momento, se ha presentado la organización de las seis habilidades con sus respectivas subhabilidades y se ha ofrecido una definición para las primeras. Por lo cual, es necesario hacer lo mismo para las segundas. A continuación, y en base a la teoría de Facione (1990), se elabora una tabla para dicho propósito y además se ofrece una ejemplificación de cada subhabilidad.

Tabla N°4. Habilidades y subhabilidades del pensamiento crítico

| HABILIDADES | SUHABILIDADES | DEFINICIÓN |
|-----------------------|--------------------------------|---|
| Interpretación | Categorización | Es manejar la formulación de categorías y caracterizar la información para que esta tome un significado comprensible y distintivo. |
| | Decodificación del significado | Es traducir la información de diferentes sistemas de comunicación. |
| | Clarificación del significado | Es decir en otras palabras lo que se entendió empleando sistemas de comunicación procurando eliminar ambigüedades en el proceso. |
| Análisis | Examinación de ideas | Es determinar el rol que cumplen las expresiones a través de la identificación de palabras clave que permitan comparar ideas y visibilizar problemas por medio de sus componentes para analizar el todo en función de las partes y viceversa. |
| | Identificación de argumentos | Es observar si la información brindada cumple un propósito o puede ser orientada a resultados. |
| | Análisis de argumentos | Es organizar la información que se tiene en categorías de ideas primarias, secundarias, etc. Con el fin de estructurar las razones que se sustenten con fundamento. |
| Evaluación | Evaluación de supuestos | Es determinar el nivel de credibilidad, relevancia y confiabilidad de la información. |
| | Evaluación argumentos | Es juzgar la aceptación de verdades o falsedades adelantándose por medio de planteamientos de |

| | | |
|------------------------|---------------------------|---|
| | | supuestos a las debilidades o fortalezas que posea dicho argumento. |
| Inferencia | Cuestionamiento evidencia | Es validar la aceptabilidad de un información dada observando su relevancia. |
| | Suposición alternativas | Es formular alternativas como efectos o consecuencias. |
| | Elaboración conclusiones | Es aplicar modos de inferencia adecuados para determinar premisas basado en el empleo de sistemas de comunicación. |
| Explicación | Declaración resultados | Es describir y representar las conclusiones en sistemas de comunicación. |
| | Justificación procesos | Es presentar la evidencia metodológica, los criterios empleados en relación a la secuencia del proceso llevado a cabo para emitir resultados. |
| | Presentación argumentos | Es brindar razones por haber empleado determinado método o criterios. |
| Autorregulación | Autoexaminación | Es reflexionar sobre el propio pensamiento en base a la dimensión cognitiva y emocional que influenciar en el razonamiento. |
| | Autocorrección | Es identificar los errores o acertamientos en el proceso cognitivo para mejorar el sistema. |

(Adaptado de: “Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)”, Facione, 1990, pp. 16-19)

Como se observa, en la tabla, existen diecisiete subhabilidades las cuales, por su definición son diferentes entre sí. Sin embargo, están estrechamente relacionadas respecto a lo que constituyen en la práctica.

2.5. PROCESO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico según Tamayo, Zona y Loaiza (2015) se requiere dos disposiciones. La parte psicológica donde el individuo asuma la responsabilidad de los procesos cognitivos y la parte física donde el ambiente y/o contenidos promueva la autorregulación, evaluación y reflexión del propio pensamiento. Por ello, se estarían visibilizando dos aristas que comprenden al rol del estudiante por ser quien asuma la responsabilidad de su pensamiento, pero también la del docente por ser quien estimula este proceso de forma directa al motivar al estudiantado para emprender el camino de desarrollar sus habilidades cognitivas y de forma indirecta al generar espacios donde exista la oportunidad de que lo anterior se lleve a cabo.

Cabe mencionar que si bien, se nombra las habilidades del pensamiento crítico de manera consecutiva, esto es por la organización de la información que de ningún modo

están jerarquizadas. Por lo cual, da a entender que estas destrezas se desarrollan no de forma lineal, sino que se superponen de acuerdo a la situación que es presentada al estudiante. No obstante, se pueden diseñar acciones estructuradas que permitan desarrollar determinada habilidad mientras las otras convergen. De esta manera, se presenta, brevemente, un modelo en la modalidad online para promover el pensamiento crítico a través de la secuencia de pasos basado en dos componentes; individual y grupal. Al-Mubaid (2014) propone tres etapas para el primero: En la primera, el alumno debe revisar información respecto a un tema e identificar palabras clave que le ayude a explicar el concepto en una discusión en clase. En la siguiente, se evalúa los contenidos presentados anteriormente y en la última se realiza la mejora en base a las dos primeras. Dicho sea, se centra en trabajar las habilidades propias del pensamiento crítico con énfasis en la evaluación y autorregulación.

En el segundo componente, este autor establece las mismas etapas señaladas para el primer componente diferenciándola por la construcción colectiva de los miembros de todo el equipo. Y del mismo modo, como antes, se vuelve a evidenciar la concurrencia de todas las habilidades con enfoque en los cuatro restantes: interpretación, análisis, inferencia y explicación. Ello se deduce por el esfuerzo cognitivo que se gesta gracias a las experiencias propuestas. Esto refleja cómo se gradúa el nivel de dificultad cognitiva para alcanzar un pensamiento de alto funcionamiento. Así también, se puede observar que cuando el estudiante se encuentra solo, no experimenta otras posturas a cuando está en grupo. Por el contrario, en este último, se reta no solo en habilidades, sino en actitudes, pues tiene que escuchar, atender y al mismo tiempo ir construyendo sobre la marcha. Por lo cual, Al-Mubaid (2014) recomienda aplicar el trabajo en equipo que incluso es adaptable a entornos virtuales como él utilizó.

Además, como se señaló al principio de este apartado hay acciones que promueve el docente para provocar situaciones que fomenten la actividad mental. Así como él, la familia es otro actor que puede intervenir desde el hogar. En esa línea, Murphy, Rowe, Ramani y Silverman (2014) realizan un estudio donde analizan cómo se puede aportar en la activación de este pensamiento. Ellos exploran diferentes prácticas como la que presentó Al-Mubaid (2014). De esta recolección de datos, obtuvieron que las evidencias

empíricas estimulaban y motivaban a los niños y niñas para empezar con el proceso. Los juegos, las discusiones e indagaciones, ya sea en el ámbito de la educación formal como en el informal o no formal, predisponen a una acción que involucra los procesos cognitivos de cuestionar, interpretar, analizar y evaluar contextos. Los cuales, si son dirigidos por una persona que conoce sobre el tema aportará en la profundización del pensamiento. Tal como señalaba, Bejaramo y Mafla (2019), aquí el docente deja de ser quien produce información para ser receptada por el estudiantado. Al contrario, se compromete a guiar y encaminar el proceso de aprendizaje. En la misma línea, también tendrían esta tarea los cuidadores en casa por acompañar períodos de tiempo con los menores. En este sentido, habría un trabajo colaborativo para alcanzar las metas.

2.6. CARACTERÍSTICAS DEL PENSADOR CRÍTICO

Los pensadores críticos, de acuerdo a lo descrito, deben desarrollar habilidades cognitivas y disposiciones afectivas. Es decir, deben saber hacer y poseer actitud (Martínez, 2017). En esa línea, al referir a la segunda, Facione (1990) nombra características que son propias del pensador crítico; es curioso, bien informado, confiado en la razón, mente abierta, flexible, imparcial en evaluación, honesto al enfrentar prejuicios personales, prudente al hacer juicios, dispuesto a reconsiderar, tener claros los problemas, ser ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información, razonable en la selección de criterios, centrado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados precisos tanto el tema como en el proceso de investigación. En la misma línea Norton (citado en Egmir y Ocak, 2020), agrega que las personas, con dicha habilidad, cuestionan y se cuestionan a corto y largo plazo; es decir, observan las implicancias de su pensamiento en el presente y futuro. Lo cual los ayuda a perfeccionarse en el tiempo mientras siguen construyendo su conocimiento de forma objetiva.

Además, Pineda (citado en Klimenko et al., 2019 y Bejaramo y Mafla, 2019) propone que las actitudes o características del pensador crítico deben ser acompañada por disposiciones como saber escuchar, entender y evaluar argumentos propios y ajenos, esforzarse por ser coherentes y atinados, ser atentos para identificar un problema,

dispuestos a aprender, sensible a la realidad, comprometido con la investigación, ser humildes e imparciales no olvidando la perseverancia y disciplina. “El ser humano ama y defiende lo que le ha costado trabajo conquistar y, el conocimiento es una conquista.” (Klimenko et al., 2019, p. 118). A partir de ello, se infiere que este tipo de pensamiento es un compromiso con la construcción del conocimiento que se basa en una búsqueda permanente. Lo cual hace pensar que ninguna idea es concluyente. Por lo tanto, el individuo es inconforme a lo que sabe. Mientras más conoce más pone en tela de juicio dicho saber. Ello lo constituye como un ser autónomo que entrama su propio aprendizaje mirando al exterior sin centrarse mucho en lo que conoce, sino tomando lo que otros conocen para modelar el logos. En ese sentido, tanto las habilidades de esta actividad mental como las características condicionan a la persona para consolidarse como un ser autodidacta.

Por otra parte, Tamayo et al. (2015) dicen que los pensadores críticos identifican supuestos que subyacen a sus ideas, imaginan alternativas en el vivir y el pensar, son escépticos a la información que se les presenta y siempre son conscientes al contexto en el cual evalúan y forjan su pensamiento. Asimismo, esta acción se complementa, según Horvath y Forte (2011) con la característica de preguntar. Al respecto Toledo (2015) propone que, al formular preguntas, existe profundización en el pensamiento de la persona, medio por el cual se conoce y cuestiona el bagaje del conocimiento que posee. De esta manera, el individuo está en disposición de cuestionar el mundo en el que vive para construir y de construir conocimientos. No obstante, cabe precisar que no significa que el pensador crítico invalide su propio pensamiento, pues antes de emprender aquel proceso, según Qing (2013), es imprescindible que él valore su conocimiento para luego compararlo y desestabilizarlo en cuestión de otras perspectivas. Es decir, se comienza por la validación para luego pasar hacia el cuestionamiento. En otras palabras, es aceptar para rechazar o refutar. Adicionalmente, se dice que es mejor, para potenciar esta habilidad, el estudiante esté expuesto a una diversidad de materiales que tenga la oportunidad de explorar (Qing, 2013).

Además, es necesario mencionar que, los pensadores críticos deben desarrollar habilidades cognitivas y disposiciones afectivas. En esa línea, Facione (1990) distinguen

características que son propias del pensador crítico, las cuales se nombró anteriormente. Asimismo, López (2012) resalta la importancia de estas, pero también enfatiza en que estas solas no activan el pensamiento crítico, pues hará falta un propósito por parte de la persona. “Cuando las personas tienen en mente propósitos y quieren saber cómo los pueden alcanzar, lo más probable es que quieran saber qué es verdadero y qué no, qué creer y qué rechazar” (López, 2012, p. 47). Estos son principios del pensamiento crítico, lo cual caracteriza su funcionalidad y significado. En ese sentido, Paul (citado en Finn, 2019) mencionan que existen dos tipos de pensadores: débiles y fuertes.

El primero defiende sus creencias para mantenerlas inmutables en el tiempo. El segundo está en búsqueda de aprendizajes a través de la disposición de escucha y puntos en común. En esa línea, el mismo autor agrega que ninguno de estos dos pensadores es mejor, ya que incluso es posible que dichas características se manifiesten en un solo individuo (Finn, 2019). Sin embargo, en diferentes contextos, su acción tiene efectos. Por ejemplo, mientras el débil defiende su postura para no cambiarla y convencer a otros para seguir su ideología; el segundo piensa más en comunidad y está dispuesto a profundizar y ampliar su conocimiento como una construcción social. En ese sentido, esta actividad mental se vuelve una herramienta fundamental en la comunidad, pues, en otras palabras, con ella se produce información científica para desarrollar la ciencia (Küçükali y Akbaş, citado en Yarali y Aytar, 2020). Por lo tanto, es menester trabajarla desde la etapa inicial del ser humano, pues como señala Yarali y Aytar (2020) si bien los niños desarrollan habilidades del pensamiento, no quiere decir que ello se prolongue para el pensamiento crítico, este debe ser estimulado por el ambiente y por algún especialista que promueva su activación.

PARTE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

En este apartado, se presenta la información correspondiente a la investigación acción: conceptos y principales autores que sustentan el proceso indagatorio de la presente investigación.

La investigación acción, según Álvarez (2016), tiene sus inicios después de la Segunda Guerra Mundial y fue Lewin, en 1946, quien acuñó el término *action research*. Ello se refiere al origen en términos históricos. Asimismo, en lo que respecta a la motivación para establecer este tipo de investigación, se tiene autores como Crothers (2019) quien señala que pudo haber existido por el cuestionamiento. Por ejemplo, Brown citado por este mismo autor, se preguntó por qué no existía un entendimiento entre los investigadores educativos y los docentes si ambos están interesados en la enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Ya que uno al producir teoría debería complementar la otra parte a quien aplicaría este conocimiento. No obstante, existe un vacío que desvincula la teoría y la práctica evidenciada en el nivel de calidad de enseñanza que brindan los docentes lo cual se relaciona directamente a su práctica pedagógica e influye, a su vez, en el desempeño académico de los estudiantes.

Además, otros autores como Crothers (2019) y Pérez (2019) coinciden en que la investigación acción tuvo dos etapas: Una, en los años 50, que fue rechazada por ser

considerada no científica y otra, en los años 70, que fue aceptada y valorada al reconocer los beneficios que brindaba tanto en el desempeño docente como en la mejora de la calidad educativa. Ellos señalan que, esto tiene resultado debido a los estudios de McKernan, quien evidenció que este tipo de investigación aportaba en el campo educativo, ya que los docentes se volvían agentes activos en su práctica a través de la investigación de su propia práctica y mismo contexto de desenvolvimiento. Cuando identifican un problema de la realidad que observan, se vuelven más conscientes y le invita a la acción para generar hipótesis, como solución, para diseñar acciones que las reafirmen o refuten. Ello, siguiéndose un mecanismo de prueba y error.

En ese sentido, al caracterizarse este tipo de investigación por el proceso indicado en el párrafo anterior, se evidencia un funcionamiento cíclico. Al respecto, Álvares (2016) menciona que para Kemmis y McTaggart, Lewis, esta investigación presentaba un sistema en espiral. Por ello, autores como Mills (citado en Crothers, 2019) establecieron fases, características en este sistema, la cuales son cuatro: identificación de un área de enfoque, recolección de datos, análisis e interpretación de datos y el desarrollo de un plan de acción.

En la primera, se decide cuál es el problema o situación que se abordará donde se identificará las motivaciones que tenga el docente y cuál es la postura que asumirá para plantear soluciones. En la segunda, el investigador busca e internaliza información que sean válidas y confiables. Del mismo modo, esto se cumple para los instrumentos que emplee. En la tercera, de acuerdo a los resultados que se vaya obteniendo los docentes se dan cuenta de que necesitan volver a revisar la teoría sobre la cual partían y con ello volver al problema y definición de variables, pues hay un cambio permanente. En la última, el investigador diseña acciones concretas para orientar su investigación basado en los objetivos e hipótesis que planteó. Sin embargo, observa de forma general todo el proceso indagatorio pues mientras realiza ajustes, los demás procesos cambian en correspondencia.

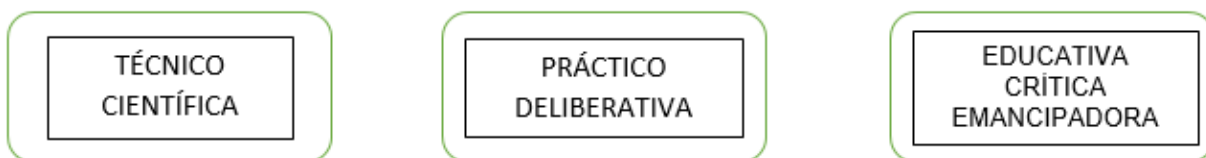
Asimismo, a diferencia de Crothers (2019), Pérez (2019) señala otro tipo de organización basada en nueve etapas a partir del estudio de Lewin: diseño proyecto, identificación problema, análisis problema, formulación hipótesis, recolección

información, categorización información, estructuración categoría, diseño y ejecución plan acción y evaluación acción ejecutada. No obstante, cabe resaltar que tanto estas fases como etapas mencionadas, evidencian que este tipo de investigación no es lineal. Al contrario, se evidencia que el investigador una y otra vez vuelve a revisar las que haya pasado para cambiar y ajustar el proceso. Por lo cual, se puede afirmar que, en este modelo, se refleja incertidumbre como símbolo positivo de mejora permanente.

En relación a lo desarrollado en los párrafos anteriores es necesario señalar que si bien la persona que desarrolla una investigación acción es un docente hay formas en las que puede ejecutarla. De acuerdo a Crothers, (2019), una manera es individualmente y otra colaborativamente en la que puede existir un apoyo interno y externo, cuyos resultados se puede compartir según se decida. Además, este investigador puede intervenir en educación formal donde, por ejemplo, se consideren las tres dimensiones de la institución educativa: pedagógica-curricular, administrativa, organizacional-operativa. Sin embargo, Crothers (2019) resalta que también se extiende hacia el entorno social próximo de la escuela, la comunidad donde puede enfocarse en la alfabetización. La cual se relaciona con la cuarta dimensión, comunitaria. Además, es importante observar, que, de acuerdo a los espacios en los que se trabaje, se necesitará mayores recursos.

Según McKernan (1999) este tipo de investigación posee tres modelos a partir de los cuales, el docente que investiga se posiciona para emprender acciones que lo dirijan a su meta. Esto se observa a continuación.

Figura 2: Modelos de la investigación acción



Fuente: elaboración propia

Como se presenta en la figura, existen tres modelos de investigación: Técnico científica para resolver problemas, práctico deliberativo para cambiar conductas y

educativa crítica emancipadora para analizar sobre la enseñanza aprendizaje. En esa línea, la postura que asume la docente investigadora del presente estudio es esta última, pues los objetivos de este son empezar a comprender la epistemología de la educación para proponer acciones que no se establezcan como solución, sino inviten a la reflexión para profundizar en el rol que se posee para contribuir con la educación de las niñas y niños. Al respecto, Becerra y Moya (2010), plantea que una investigación crítica emancipadora evidencia el carácter político del agente educativo, docente, para promover formas más justas y democráticas de guiar la formación ciudadana. En ese sentido, no solo consideran, en el desarrollo de su pesquisa, contenidos del currículo, sino incidir en el sistema social al cual pertenece. En síntesis, la investigación es de tipo acción por lo antes mencionado y se orienta a un modelo crítico emancipador por los propósitos subyacentes que motivan la indagación.

Asimismo, la investigación acción presenta modalidades. Al respecto, Pérez (2019) elabora un análisis a partir de la teoría de Freire, a partir del cual, clasifica esta investigación en cinco. Ello se muestra a continuación:

Tabla N°5: Modalidades de investigación

| Modalidades de investigación | | | | |
|------------------------------|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------------------------|
| Participativa | Reflexiva | Colaborativa | Técnica | Educacional |
| Pensamiento reflexivo | Resolución de problemas | de Metodologías | Transformación docente | Realizada por actores educativos |

(Elaboración propia)

Según Pérez (2019), la investigación participativa es empleada para desarrollar pensamiento reflexivo a través de la acción e intervención. En la reflexiva, se incluye el análisis y resolución de problemas para la toma de conciencia. La colaborativa ayuda a proporcionar formación en metodologías para este tipo de indagación. En cambio, en la técnica, se aplica para fomentar la transformación docente. Mientras que la educacional es realizada por los mismos actores educativos a través del proceso investigativo docente.

En referencia a lo descrito en esta sección, podemos señalar que se sigue el modelo de una investigación acción educativa crítica emancipadora porque como destaca McKernan, (1999), en esta, la investigadora asume una postura de reconstrucción de su

propio rol docente. En ese sentido, esta investigación es de modalidad participativa (Pérez, 2019) ya que subyace el pensamiento reflexivo de la docente para generar este estudio. Se concluye que el presente documento es una investigación del tipo acción a ser desarrollado por la docente investigadora, tal como refiere McKernan (1999), quien por medio de la aplicación de la estrategia del diálogo filosófico pretende brindar un aporte a la educación mediante su desempeño docente al fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de cinco años. Asimismo, dicha pesquisa sigue un ciclo indagatorio basado en las etapas del proceso en espiral que señala McKernan (1999), pues hay un ajuste permanente en cada una de estas. Del mismo modo, siguiendo el estudio de Crothers (2017), se postula que la indagación se desarrolla en la dimensión pedagógica curricular en un escenario formal de educación ya que el contexto es una escuela pública perteneciente al nivel inicial.

2.2. MARCO CONTEXTUAL

La escuela elegida está ubicada en el sur del país en una provincia de la región Apurímac. La gestión de la I.E.I. es pública. Asimismo, consta de una comunidad escolar de alrededor de 200 personas con un turno en la mañana, dos aulas de 5 años, una de 3 y otra de 4 años. El aula seleccionada que participa de la investigación es la de 5 años. Se tiene el consentimiento de los tutores legales del grupo. Además, en lo que respecta a los medios y recursos para realizar la indagación, las madres y padres de familia de los niños y niñas manifiestan contar con dispositivos electrónicos necesarios básicos que permiten el contacto para la realización de las “Sesiones Dialógicas”. No obstante, estos no cuentan con conexión a internet permanente debido a diversos factores, entre los cuales, está la cobertura de señal inestable, característico de la zona donde residen. Sin embargo, cuentan con servicio de telefonía móvil, otra alternativa de comunicación. Estos datos se obtuvieron a partir de una conversación directa con las familias quienes manifestaron lo señalado. Por lo cual, se establecieron horarios para contactar a los niños y niñas una vez por semana vía whatsapp, en algunos casos, por la mañana y en otros por la tarde. En dichos encuentros se desarrollaron las sesiones dialógicas con una duración entre quince a treinta minutos. Dichas sesiones se organizaron tanto de forma

individual como grupal acompañadas por los tutores legales, siempre sujetas a modificación, previa coordinación.

Después de realizar una visita, en la modalidad presencial, se observó que los niños y niñas del aula colaboradora se caracterizan por presentar un alto nivel de desarrollo en las habilidades blandas, tales como motivación, flexibilidad y, en especial, su facilidad para comunicarse. Por lo tanto, dicha información se convierte en clave para la aplicación de las sesiones del “Diálogo Filosófico en promoción del pensamiento crítico”, pues al emplearse dicha estrategia, se requiere que los participantes estén en un proceso comunicativo constante, no solo con la docente, sino entre ellos mismos.

2.3. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una idea, actualmente presente, es que los niños no son el futuro, sino el presente de una sociedad. Ello se postula en el inicio de algunos seminarios o congresos sobre educación por diferentes especialistas. Por lo que, se asumiría que la educación, en los primeros años, es fundamental al cumplir un papel trascendental en la vida de las personas, por ende, en la sociedad. Por esta razón, surge una preocupación por establecer principios base para promover una formación de calidad en vista del impacto que posee. Por lo cual, primero se tendría que definir un paradigma que sea bueno para todos y luego observar los contenidos, el rol docente y del estudiante para articular acciones dirigidas en un mismo sentido. Entonces, se vuelve al principio, centrarse en el bienestar de los niños conociendo que ellos son el capital humano de las naciones.

En la misma línea al párrafo anterior, el niño sería el punto de partida para comenzar con la reforma educativa. En ese sentido, el paso siguiente es conceptualizar lo que significa ser niño para que el docente defina los contenidos que debe enseñársele y luego el desenvolvimiento pedagógico que tendrá en correspondencia. Al respecto, Newman y Newman (citado en Coloma, 2006) señalan que de acuerdo a cómo el adulto conciba la definición de niño tendrá lugar a una determinada acción. A lo cual, Campos (2010) agrega, es el desempeño docente indicador de calidad en educación. Por lo que, a partir de estas premisas, se infiere que es importante precisar la concepción del niño

por ser brújula de la práctica docente y establecer los contenidos de la enseñanza que garantice o permita la construcción de una comunidad democrática y justa.

Por lo tanto, si se parte del niño, no se debería minimizar las potencialidades que posee, esto también refiere Tonucci (citado en Coloma, 2006) hay que dejar esas prácticas donde se subestiman las capacidades de la infancia. Y, al contrario, dedicar todos los recursos posibles para contribuir con su formación, considerando que este nivel es el más importante por ser la base de la vida del individuo. En ese sentido, urge la necesidad de valorar la infancia en dimensión de las potencialidades que posee; por tanto, brindarle las oportunidades que forjen el desempeño del ser humano en la sociedad. Hay que reivindicar la noción de infancia y valorar más la formación temprana de las personas. La comprensión del niño es un fenómeno cambiante (Coloma, 2006)., Por ende, es menester cambiarla y observarlo como un ser integro que tiene impacto en su contexto.

De acuerdo a algunos estudios recientes, el pensamiento crítico puede ser una respuesta para promover que desde la infancia los niños construyan reflexiones y análisis del mundo que los rodea. De este modo, si son formados para ser pensadores críticos tendrían que, necesariamente, influir en los cambios requeridos para su sociedad. Al respecto Bećirović, Hodžić, y Brdarević (2019) refieren, el pensamiento crítico es una habilidad del ser humano para forjarlo autónomo y responsable en relación a sus pares. Asimismo, según Bejaramo y Mafla (2019), al desarrollar esta capacidad, no es otra cosa que profundizar en la esencia de su propia humanidad para, finalmente, asumir un rol activo en su comunidad. Esto quiere decir, que el pensamiento crítico estaría activando esa característica innata de la persona por trascender, en la vida, con sus actos.

Es por lo dicho en el párrafo anterior, el presente estudio pretende promover el pensamiento crítico en los niños y niñas en educación inicial. Asimismo, revisando el currículo nacional de Perú, se observa que hay una iniciativa por desarrollar esta habilidad. Sin embargo, no se encontró documentos que orienten el proceso de su afianzamiento durante sesiones de clase. Lo cual, resulta preocupante, pues al conocer los beneficios de esta destreza, se observa que es esencial se desarrolle, aún más en la primera infancia. Por ello, buscando concretar esta meta se realizó una búsqueda

bibliográfica en el contexto peruano, pero se tuvo el mismo resultado infructuoso. No obstante, se encontró, a nivel internacional, un movimiento forjado por el investigador estadounidense Matthew Lipman quien trabajaba, a través de filosofía, el pensamiento crítico en niños y ya evidenciaba resultados satisfactorios en línea a este propósito. Al respecto, Pulido (2019), en un informe de la Unesco en el año 2011, menciona que existen evidencias, a nivel mundial, de que las investigaciones realizadas por Lipman quien, a su vez, generó otras más. Es así que se ve el proyecto Marfil de Colombia, en el cual, a través de conceptos como marginalidad y filosofía, se pretende desarrollar el pensamiento crítico y ético de niños y adolescentes. Del mismo modo, se tiene el estudio de Vanise de Cássia, una docente, quien pretende que los niños y niñas encuentren el sentido de vida por medio de la filosofía. Luego está el estudio del docente Pablo Flores para demostrar al niño como un ser que aprende pensando y no haciendo a través de la práctica de la filosofía. Asimismo, en la misma línea, existen otros estudios que siguen el Programa de Filosofía para Niños (3 a 16 años) fundado por Lipman quien trabaja el desarrollo del pensamiento complejo, creativo y crítico por medio del diálogo filosófico (Pulido, 2019).

Además, estas indagaciones también se extienden a otros tipos como Mendiola (2019), en su tesis “Desarrollo del pensamiento crítico a partir de un Taller de Filosofía para Niñas”, quien tuvo por objetivo evaluar el efecto de un taller de filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. La muestra fue un grupo de 25 niñas de 6to grado entre 10 y 13 años de una escuela pública. Se aplicó talleres semanales de 7 sesiones con una estructura basada en la comunidad de diálogo. El resultado de esta investigación se evidencia en que los talleres filosóficos favorecen el pensamiento crítico. Asimismo, está el estudio de Miney (2018), en su tesis “La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos”, tuvo por objetivo validar el uso del cuento clásico para ayudar a desarrollar el pensamiento crítico en niños de 5 años. La muestra fue comprendida en un grupo de 17 niños de un colegio. Se aplicó 10 sesiones de lectura divididos en 3 momentos. El resultado se observa en que el empleo de cuentos permite trabajar habilidades básicas del pensamiento crítico.

En consonancia a los antecedentes encontrados, la concepción del niño y los beneficios que se obtendrían, sumado a las habilidades personales adquiridas como la capacidad de observación, reflexión, análisis, sistematización y organización de información, se considera que la investigación es viable, tiene un impacto social y se desarrollará bajo la modalidad de investigación-acción. Por lo tanto, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera el diálogo filosófico promueve el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 5 años en una I.E. pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial?, que pertenece a línea de investigación de currículo y didáctica. Se propone como hipótesis de acción: “El diálogo filosófico favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de cinco años de una IE pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial”. Asimismo, para desarrollarla se formuló el siguiente objetivo general: Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años de una IE pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial a través de la estrategia del diálogo filosófico. Así como dos específicos: Aplicar intervenciones educativas basadas en la estrategia del diálogo filosófico para desarrollar el pensamiento crítico en los niños de cinco años y Describir la etapa del pensamiento crítico en la que se encuentran los niños de cinco años del aula en mención al finalizar dichas intervenciones.

2.4. PLAN DE ACCIÓN

| N° Sesión | Fecha | Objetivos | Acciones | Recursos | Instrumentos |
|-----------|-----------|---|--|---|---|
| 1 | Setiembre | Presentar la investigación y confirmar el número de participantes | Presentación de investigación y entrega de asentimientos a los PP. FF. Se comunica sobre la investigación a realizar y se explica sobre las sesiones a implementar en el aula. Para ello, se entrega las cartas de consentimiento. | Copias de carta asentimiento para PP.FF | |
| 2 | Setiembre | Desarrollar las herramientas del diálogo filosófico a través de preguntas | Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos” Lectura de un cuento sobre “Mi nombre” Se lee o narra el cuento a través de llamadas. Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos. | Cuento Preguntas | Diario de campo Escala de evaluación del pensamiento crítico |
| 3 | | Desarrollar las herramientas del diálogo filosófico a través de preguntas | Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos” Lectura de un cuento sobre “La caperucita roja” Se lee o narra el cuento a través de llamadas. Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos. | Cuento Preguntas | Diario de campo |
| | | Desarrollar las herramientas del diálogo filosófico a través de preguntas | Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos” Lectura de un cuento sobre “La caperucita roja-versión lobo” Se lee o narra el cuento a través de llamadas. Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras | Cuento Preguntas | Diario de campo |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|-----------------|
| | | | preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos. | | |
| | | Desarrollar las herramientas del diálogo filosófico a través de preguntas | <p>Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos”</p> <p>Lectura de un cuento sobre “Los tres cerditos”</p> <p>Se lee o narra el cuento a través de llamadas.</p> <p>Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos.</p> | Cuento Preguntas | Diario de campo |
| | | Desarrollar las herramientas del diálogo filosófico a través de preguntas | <p>Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos”</p> <p>Lectura de un cuento sobre “Tema libre propuesto por los niños y niñas”</p> <p>Se lee o narra el cuento a través de llamadas.</p> <p>Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos.</p> | Experiencias personales como el juego o actividades cotidianas Preguntas | Diario de campo |
| | | Desarrollar las herramientas del diálogo filosófico a través de preguntas | <p>Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos”</p> <p>Lectura de un cuento sobre “Tema libre propuesto por los niños y niñas”</p> <p>Se lee o narra el cuento a través de llamadas.</p> <p>Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos.</p> | | Diario de campo |
| | | Desarrollar las herramientas del diálogo | <p>Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla</p> | Experiencias personales como el juego o | Diario de campo |

| | | | | | |
|--|--|---|---|----------------------------------|---|
| | | filosófico a través de preguntas | lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos” Lectura de un cuento sobre “Tema libre propuesto por los niños y niñas” Se lee o narra el cuento a través de llamadas. Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos. | actividades cotidianas Preguntas | |
| | | Desarrollar las herramientas del diálogo filosófico a través de preguntas | Previa charla: Se comenta brevemente las acciones que se realizarán en la sesión: conversar cómo se encuentran y qué actividades realizaron en el día, luego se desarrolla lectura de un cuento y se dialoga a través de preguntas a lo que se enfatiza que “No hay preguntas correctas ni incorrectas, vamos a prender juntos” Lectura de un cuento sobre “Pinocho” Se lee o narra el cuento a través de llamadas. Se pregunta, empezando por extraer su opinión acerca del cuento ¿Qué te pareció?, luego se profundiza en sus comentarios ¿Por qué?, después se conduce con otras preguntas más para definir conceptos. En este caso, es el nombre, pero si surgen, en el diálogo, pues se busca que la niña o el niño pueda definir conceptos. | Cuento Preguntas | Diario de campo Escala de evaluación del pensamiento crítico |

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Rincón (citado en Pérez, 2019) menciona que tanto la elección de la técnica como de los instrumentos, en una investigación, es de acuerdo al tipo de datos que se quiera obtener y también depende de las condiciones del ámbito de estudio. En este caso, debido a que el objeto de estudio son las respuestas que los niños brindan durante el diálogo, pues a través de ellas se identifica que tipo de habilidades que van desarrollando, se emplea la técnica de observación. En esa línea, se cita McKernan (1999), pues señala que, en la investigación-acción, esta técnica facilita una lectura profunda de la realidad presentada. Asimismo, Wilkinson y Birmingham (2003), agregan que resulta útil para obtener información más fidedigna del objeto de estudio. Cabe mencionar, que la observación es de tipo participante pues como refiere Cerda (citado en Pérez, 2019) esta se caracteriza por que el investigador convive con el objeto de estudio y está inmerso en las prácticas que se realicen. A continuación, se muestra una tabla donde se organiza los instrumentos y explica por qué fueron elegidos de acuerdo a los fines de esta investigación:

Tabla N°6: Instrumentos y motivos de selección

| Instrumento | Motivo de selección | ¿Para qué se aplicará? ¿Qué información se espera recolectar? | ¿A quién se aplicará? | Fecha de aplicación |
|--|--|---|-----------------------|-------------------------|
| Diario de campo | Es útil para registrar y realizar el seguimiento de las conductas de los niños y niñas mientras el programa se desarrolla. De esta manera, más tarde, se observa los cambios que pudieron generarse. Ello se aplica para las habilidades del pensamiento crítico que se pueden ir percibiendo. | Se aplicará en todas las sesiones para dos propósitos: Verificar si se van logrando los objetivos planteados; y, ayudar en el ajuste de las posteriores sesiones del programa que ya están planeadas. | Estudiantes | Todas las fechas |
| Escala de valoración para la evaluación del desarrollo del pensamiento crítico | Ayuda a verificar el avance de la adquisición de las habilidades del pensamiento crítico desde el inicio al culmino del programa. | Se aplicará en la primera y última sesión para realizar el seguimiento de cuánto avanzaron los niños y niñas respecto al desarrollo de las habilidades del | Estudiantes | Primera y última sesión |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | pensamiento crítico de un inicio a fin. | | |
|--|--|---|--|--|

(Elaboración propia)

Como se observa, hay dos instrumentos elegidos con el propósito de recoger información durante la realización de las sesiones dialógicas. Dicha data se empleará en el proceso de triangulación de resultados. Para ello, aquella información obtenida del diario de campo se organizará en una matriz de acuerdo a los indicadores de las habilidades del pensamiento crítico considerados en la escala de valoración. A partir del cual, saldrá datos para responder al primer objetivo de la investigación donde se diseña y ejecuta un proceso para la discusión filosófica. Así como también para responder al segundo objetivo donde se debe evidenciar si existe o no un progreso en el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los participantes.

2.6. PROCEDIMIENTOS ÉTICOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN.

De acuerdo a Mckernan (1999), el marco ético en la investigación acción es importante, pues permite el desarrollo del estudio y sienta las bases para proteger los derechos tanto de los participantes (informantes) como de los investigadores. Por lo que, para propósitos de esta investigación, se informa a los PP.FF. o tutores legales de los niños sobre la investigación y el procesamiento y publicación de información que se obtenga a partir de las interacciones con sus hijos. Posteriormente, cuando acepten, se formaliza por medio de una carta de asentimiento donde se vuelve a brindar estas consignas, pero en escrito para que ellos puedan firmar y ser parte de la investigación. Asimismo, es importante mencionar que se sigue los principios éticos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, referidos en Dalla (2016), se resalta que habrá un trato de respeto, beneficencia, justicia, integridad en el tratamiento de la información y responsabilidad.

PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El proceso de investigación seguido, para el presente estudio, está estructurado bajo las etapas señaladas por McKernan (citado en Pérez, 2019). Estas han sido modificadas para adaptarse a la explicación que se brindará sobre la secuencia cíclica de la investigación. En la primera, se identifica el tema de interés sobre el cuál se indagará, en este caso, es el pensamiento crítico. En esta fase, se realiza una recolección de datos para explorar la teoría concerniente al tópico señalado. A continuación, se encuentra que la filosofía para niños es un corriente que se gesta a finales del siglo XX y sigue en desarrollo en el siglo XXI, cuya práctica, fomenta el desarrollo de los pensamientos de alto nivel, entre los cuales está el crítico. Ello representa un hallazgo que aclara el panorama de investigación. Por lo que, se profundiza en su concepto para especificar cómo se podría vincular con el tema elegido. En esa línea, se continúa con la ruta de indagación y se plantea la hipótesis de acción, al parecer por medio del diálogo filosófico, que es una estrategia de la filosofía para niños, puede promoverse el desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial. En ese sentido, se vuelve a recopilar información para luego clasificar toda la data e ir definiendo categorías y subcategorías en cuestión a las dos variables que se tiene: Pensamiento Crítico y Diálogo Filosófico. Todo este apartado pertenece a la estructura del estudio.

Una vez establecido el objeto de estudio y cuáles serían las variables de este, la siguiente etapa era diseñar el plan de acción. Para esta fase, se tuvo que regresar a la teoría y encontrar cuáles serían las herramientas que permitieran crear diálogo filosófico y al mismo tiempo trabajar las habilidades del pensamiento crítico. En consecuencia, se halló que las herramientas del diálogo serían las que configurarían el proceso dialógico. De esta manera, se establecieron ocho sesiones, cada una con un objetivo donde se aplicarían dichas herramientas. Asimismo, se plantearon los

temas en torno a los cuentos que se leerían, ello siguiendo el ejemplo de Lipman. Además, se estableció horarios semanales para sesiones grupales y se fijó fechas para alcanzar metas a corto y largo plazo entorno al número total de sesiones, logros, dificultades y tiempo para la evaluación, mejora e interpretación de la data. Cabe resaltar, que se ajustó las fechas para prever su cumplimiento en caso no marchara de acuerdo a lo planificado. A continuación, se muestra el cuadro que se elaboró para el plan de acción. Antes, se ha señalado el proceso seguido durante la investigación. En este apartado, se indica la selección de la institución educativa y de los participantes para luego presentar el análisis e interpretación de la data recogida por medio del registro de diario de campo, la escala de valoración para la evaluación de las habilidades del pensamiento crítico y la teoría con la cual se sustentará esta información obtenida.

Los participantes fueron estudiantes del II ciclo de educación inicial de un colegio de gestión pública en la región de Apurímac, de 5 años entre niños y niñas. El grupo estuvo conformado por 7 estudiantes, 3 niñas y 4 niños quienes participaron activamente durante las 10 semanas de aplicación de las sesiones de discusiones o diálogos filosóficos. Estas se desarrollaron una vez por semana en parejas y de forma individual. La institución educativa fue elegida por el criterio de accesibilidad debido a que hay disposición de colaboración por parte de la dirección, docente de aula y de los padres y madres de familia.

La participación de los niños y niñas fue voluntaria. Se solicitó la firma del asentimiento informado de los padres y madres de familia de los potenciales participantes (Ver anexo 1), para lo cual, previamente, se coordinó con las autoridades de la institución educativa. De esta manera, se conformó el grupo con el cual se realizaría las sesiones y se organizó un horario de trabajo en parejas y de forma individual que más tarde se comunicó a los tutores legales. De esta manera, se podrá especificar a detalle los cambios realizados.

Figura 3: Aspectos considerados en la investigación acción realizada

| N° Sesión | Fecha | Objetivos | Acciones | Recursos | Instrumentos |
|-----------|-------|-----------|----------|----------|--------------|
|-----------|-------|-----------|----------|----------|--------------|

Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia, hay seis columnas dispuestas para indicar el número de sesiones, en total ocho más una adicional para informar a los tutores sobre la investigación; fechas, las cuáles sirven para organizar las acciones y prever el tiempo de ejecución; objetivos, para orientar los diálogos según un propósito; acciones, propuesta de cuentos para fomentar la participación dialógica; recursos donde se consideran los materiales; e, instrumentos para observar y evaluar al culmino de cada sesión para monitorear los aprendizajes tanto de los niños como de la docente que dirige el diálogo filosófico. No obstante, debido a lo antes mencionado, se tuvo que hacer ajustes en este plan. Por lo que, en los siguientes párrafos se menciona cuáles fueron estas modificaciones. Ello se realizará en función a cada premisa señalada en la Tabla.

En primer lugar, las fechas se establecieron, como se dijo anteriormente, acomodándose a los horarios de los padres de familia pues son quienes acompañan durante las sesiones. Por ello, se formaron dos grupos de tres personas y uno de cuatro. Sin embargo, a solicitud de los tutores, se reorganizó la forma de trabajo con la formación de dos parejas y ocho individuales. Así mismo, modificándose el número de sesiones, las fechas se prolongaron pues en vez de realizar una sesión por semana. Entonces, de noviembre a octubre que se previó desarrollar este proceso, se extendió hasta noviembre.

En segundo lugar, objetivos propuestos. Debido a que se observaron seis herramientas del diálogo filosófico para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, se previó la siguiente distribución una herramienta en cada sesión de las ocho, y en los dos restantes se reforzarían dos de ellas. No obstante, al volver a la teoría y en el mismo proceso, se observó que las herramientas no se desarrollaban de forma lineal, sino que confluían. Por lo que, volvió a reajustarse los objetivos y señalar que se pretendía promover el diálogo filosófico por medio de estas herramientas.

En tercer lugar, acciones. En consecuencia, a la demanda de los niños para leer cuentos clásicos, cuyos contenidos conocían y era de su interés, se quitó los antes

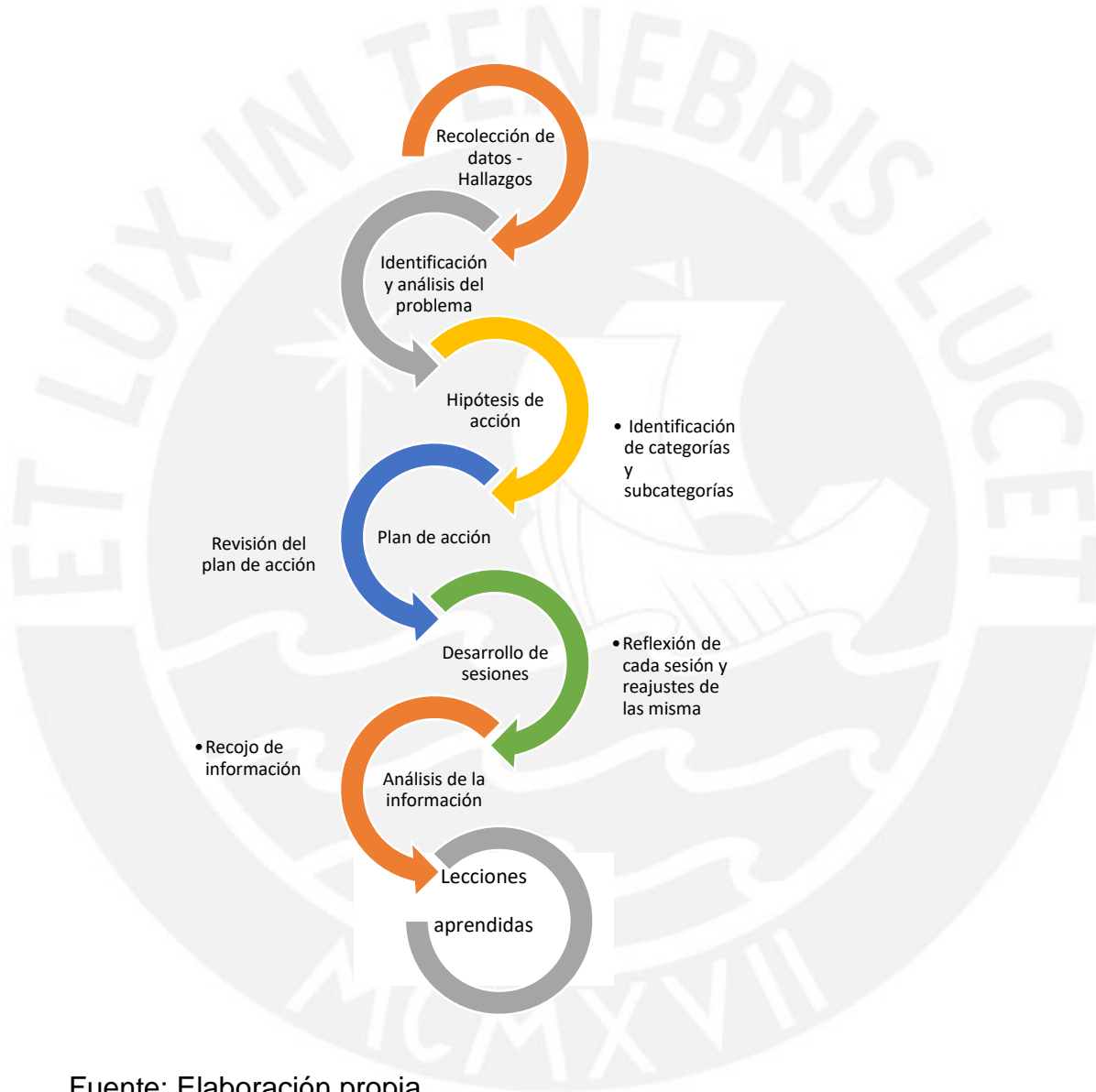
propuestos y mientras se ejecutaba las sesiones se iban agregando nuevos. En esa medida, también variaron los temas entorno a los cuales se desarrollara el diálogo filosófico. Incluso, al revisar la teoría una vez más, se encontró que el diálogo filosófico era flexible a las personas que participaban de él, los temas no eran fijos ni aun cuando se planteaban unos, pues en el intercambio podían orientarse a otros tópicos. De esta manera, se concluyó en realizar cambios en los temas propuestos que sirvieran de brújula para mantener el diálogo filosófico bajo un solo tópico. En cuarto lugar, están los recursos. Al principio, se enumeró aquellos con características gráficas para que los niños pudieran verlas, pero como se estableció en que las sesiones serían por llamadas telefónicas, esto ya no era pertinente. Así como cambiaron los cuentos, influyó en esta sección.

Finalmente, los instrumentos. De acuerdo al plan de acción, se considera trabajar tres de estos: diario de campo, escala de evaluación del pensamiento crítico y las fotografías y vídeos. En relación al primero, se planteó emplearlo en las ocho sesiones para observar y registrar cómo se desarrollaban los niños en el diálogo filosófico, ello con un enfoque en su comunicación. El segundo, se planteó para monitorear las habilidades del pensamiento crítico que los niños lograban en cada encuentro. Sin embargo, solo se empleó al inicio como diagnóstico y al final como resultado. Ello debido a que la escala se fue construyendo en el proceso y se le realizó modificaciones que no permitieron que estuviera listo para las demás sesiones. Asimismo, las fotografías y vídeos eran para validar y recoger la información de forma objetiva como forma de apoyar los datos del diario de campo. No obstante, al presentarse las limitaciones de red de internet y realizar las sesiones por llamadas telefónicas, se optó por obviarlas.

Como se refleja en las narraciones, se puede percibir que, a pesar de haber ejecutado las etapas, o pretendido desarrollarlas de forma lineal, en cada una de ellas, se observa que hubo un regresar y avanzar para establecer esa coherencia en el proceso. El análisis apoyado en la base teórica y la práctica, desarrollo de las sesiones de diálogo filosófico, permitió ajustar los peldaños para la investigación. Lo cual reafirma el hallazgo de las características de una investigación acción de Crothers

(2019) y Pérez (2019) que este tipo de investigación tienen un funcionamiento cíclico donde la observación en cada etapa permite mejorar el sistema en su conjunto. Lo cual, se puede observar a continuación en la siguiente figura.

Figura 4. Ciclo de la investigación acción



Fuente: Elaboración propia

3.1. CATEGORÍA 1: DIÁLOGO FILOSÓFICO

Como se mencionó anteriormente, se desarrollaron seis sesiones, en las cuales se consideró los diferentes momentos que favorecen el diálogo filosófico. Estos fueron tres: Ambiente democrático, base temática y rol docente investigador-facilitador. Ello por medio del diseño y aplicaciones de intervenciones educativas basadas en la estrategia del diálogo filosófico.

En primer lugar, para generar un ambiente democrático, antes de iniciar cada sesión, la docente señalaba: “Hoy tendremos nuestro diálogo como cada semana donde habrán preguntas. Estas las podemos formular todos. Habrá muchas respuestas. No hay respuestas malas ni respuestas buenas. Todos estamos aprendiendo.” Ello con el propósito de crear un espacio de confianza y seguridad donde los niños se sintieran libres de participar. Lo cual, forma parte de una de las condiciones previas que menciona Ventista y Papparousi (2016).

En segundo lugar, se definió un tópico para generar la discusión filosófica en las tres primeras sesiones. No obstante, a partir de la segunda estas fueron variando debido a las sugerencias de los niños, quienes, primero a pedido de la docente investigadora, luego a propia iniciativa a partir de la tercera sesión, seleccionaban una narración sobre la cual querían tratar. De esa manera, se buscó incluir activamente a los niños en el mismo diseño y desarrollo del diálogo. Ello en gran medida sirvió de motivación para que los niños continuarán desenvolviéndose con mayor convicción. No obstante, el nivel de incertidumbre crecía, pues no se podía prevenir cuál era el siguiente tema de diálogo. Por lo cual, se tuvo que flexibilizar el proceso de este tal como recomienda Hume (citado en Racokzy, 2017).

Cabe destacar que, las narraciones eran cuentos, leyendas y experiencias que los niños deseaban manifestar por medio del lenguaje oral. Y estas sirvieron de insumo principal para el diseño de todas las sesiones. De esa manera, al finalizar, se logró obtener tres áreas temáticas: juego, valores, gnoseología. A continuación, se puede apreciar un fragmento del diálogo filosófico vinculado al tema de valores:

D: Excelente, ¿qué es una mentira?

E5: Es cuando dices algo para ocultar que hiciste algo malo

D: Ya veo, cuéntame ¿qué es la felicidad?

E5: Por ejemplo, cuando tú te fuiste, tus hermanos te extrañaban, pero cuando regresaste se sintieron feliz

Adicionalmente, se presenta otro fragmento en relación al tema de gnoseología.

D: ¿cómo lo sabes?

E5: Porque lo vi en la tele y mi mamá me leyó el cuento

D: ¿cómo lo sabes?

E6: Porque varias veces me cuentan que "yo no tengo amigos" y me vuelvo su amiga

Como se constata, en ambas situaciones señaladas, la docente investigadora es quien facilita el diálogo a través de interrogantes que formula. Por lo cual, en este punto, corresponde referir sobre el proceso de desarrollo del diálogo filosófico a través de las seis herramientas propias de esta estrategia que también fueron mencionadas por Accorinti (2014).

Al principio de la aplicación de cada sesión dialógica, se tuvo por objetivo implementar estas herramientas de modo secuencial. Primero la pregunta, después la razón hasta culminar con el contraejemplo. No obstante, en el término de la primera sesión, se observó, a través de las intervenciones de los niños, que en esta sola podía desarrollarse interrogantes, razones, supuestos, ejemplos, si entonces y contraejemplos. Por lo cual, se tuvo que rediseñar la estructura del mismo diálogo. Por ende, implementarlas todas en una misma sesión. No obstante, se descubrió que, para trabajar todas estas herramientas, se tuvo que emplear la pregunta como eje central. De esa forma, existía un modelo de interrogante para generar las otras cinco. Esto se puede ver a continuación:

Pregunta - Razón

D: ¿por qué dices eso?

Pregunta - Supuesto

D: Si hubieras perdido tu nombre como nuestro personaje, ¿qué harías?

Pregunta - Ejemplo

D: Mentir hace daño a las personas... ¿podrías poner un ejemplo? ¿en qué ocasiones mentir haría daño a las personas? – Ejemplo

Pregunta – Si entonces

D: Entonces, si para mis hermanos la felicidad es que haya vuelto y para ti que tu mamá se cure, ¿podemos decir que la felicidad es diferente para todos? – Si entonces

Pregunta – Contraejemplo

E6: Cuando dices repetidas veces algo pasa, se cumple

D: Si yo dijera “voy a tener una casa, voy a tener una casa, ¿también funciona?”

E6: No pasa, solo pasa cuando dices cosas malas

En estos fragmentos de preguntas formuladas por la docente investigadora, se observa el empleo de las seis herramientas que componen el proceso dialógico por medio de estas. De esa manera, se comenzó a valorar la importancia de estas. Lo cual es un hecho que revoca a lo señalado por Platón (citado en Wang y Huang, 2018), el diálogo filosófico se constituye por preguntas y la búsqueda de respuestas en forma cíclica.

En ese sentido, si la pregunta era considerada como una herramienta trascendental ya que condicionaba la calidad de la práctica dialógica, se debía observar con atención su formulación para conseguir que los niños activaran sus procesos cognitivos en relación a construir sus explicaciones, esclarecimientos, posturas, razones opiniones, etc. Por cual, para orientar mejor este proceso, se profundizó en la forma de las interrogantes del tipo indagatorias, abiertas y socráticas, las cuales se describieron en el marco conceptual, pues cumplían la función que se busca en el diálogo filosófico.

En línea a lo descrito en párrafos anteriores de esta sección, se resalta el rol de la docente investigadora ya que su participación hizo posible el desarrollo del diálogo filosófico tanto en las condiciones previas como en el empleo de las herramientas. Por ello, esta parte, corresponde ampliar aspectos respecto a este tema.

De acuerdo a Lipman et al. (1992), Ventista y Papparoussi (2016) y Linden (2016), el rol docente fomenta el óptimo desarrollo de un diálogo, pues es el facilitador de la dialéctica. Por medio de su acción, influirá en las de sus estudiantes. En ese sentido, en este estudio, se considera, por ejemplo, las pautas de inicio en cada sesión “no hay respuestas buenas ni malas” y “juntos construiremos las respuestas”. En estas expresiones, se observa lo que menciona Lipman et al. (1992), existe una posición neutral que sirve de inicio para propiciar un intercambio satisfactorio. Asimismo, se fomenta que

sean los mismos estudiantes quienes respondan a las preguntas brindándole herramientas para que la construyan.

E4: No sé profesora, no lo sé

D: Bien, usemos la misma lógica de antes, ¿te parece?

E4: Sí

D: Empecemos el cuerpo de pinocho cambia cuando él dice una mentira ¿es cierto?

E4: Sí cuando dice una mentira le crece

D: Y ¿cuándo dice la verdad?

E4: No le crece

Como se evidencia, en ocasiones, los estudiantes no están seguros o creen no saber las respuestas. Por ello, para seguir alentando el descubrimiento, se evita dar las respuestas y, por el contrario, se clarifica la información ofrecida y, en otros casos, se reformula interrogantes para que sean ellos quienes respondan. Ellos deben analizar, interpretar, evaluar e inferir para generarlas. Muchas veces no habrá respuestas correctas por la misma característica del diálogo filosófico, pero se les invita a crearlas con coherencia y sustento. Por lo tanto, es necesario que antes de emitir y explicar un juicio, comprendan la interrogante. De esta manera, se va creando una base sólida de sustentación que más tarde puede ser criticada o refutada por ellos mismos o por sus pares.

Asimismo, ya que se refiere al rol docente, es necesario señalar las características que se mencionaron en el marco conceptual. Por ejemplo, el hecho de ser flexible. La docente investigadora muestra dicha postura cuando deja que uno de los niños tome el control de la situación e intercambia el papel con ella. Él decide no solo la narración, sino la cuenta y luego formula las preguntas. Esto se puede ver a continuación:

E3: ¿Te gustó el cuento?

D: Sí. Esta leyenda no la había escuchado antes.

E3: ¿Cuál fue la parte que te gustó más?

D: Cuando la cholita vuelve con sus padres.

E3: ¿Crees que esta historia es verdadera? Solo es una leyenda, y las leyendas no son verdaderas.

D: Tienes razón. Las leyendas no son verdaderas. Entonces ¿para qué sirven?

E3: Pues para divertir, así como los cuentos y las otras historias que nos cuentas nuestros papás. Es así. Por eso, ya no me da pena la cholita. Solo nos dejan mensajes.

D: ¿Por ejemplo? En esta leyenda, ¿Cuál sería el mensaje?

E3: Querer a la familia como la cholita.

En este fragmento se evidencia que el diálogo, a causa de rol que asume el niño, es mucho más bidireccional que en los demás casos y se desprende respuestas más desarrolladas. Así también ocurre cuando la docente investigadora presta una actitud atenta a los comportamientos, intereses y curiosidades de los niños. Ello se puede ver a continuación:

E6: Las nubes son esponjosas y se ven muy suaves, pero en realidad son duras y pesadas. ¿no sabías no?

D: ¿Duras y pesadas dices? Mmmm no lo sabía y tampoco lo había pensado. ¿cómo sabes eso?

E6: Todos piensas que por que flotan son suaves, pero son duras. Lo he visto en la televisión. Sacaban a ... un señor le quería sacar. Quería hacer así (hace ademanes con sus manos) así y luego no podía porque la nube estaba allí, no se podía entrar al carro.

En este fragmento, que no fue planeado, surgió a causa de una vivencia experimentada por la estudiante mientras miraba por la ventana. Por lo cual, no existía un guion preparado. Sin embargo, debido a la atención prestada, se logró establecer un diálogo frente a una observación que hizo la estudiante y al cual se dio desarrollo por medio de preguntas. De otro modo, se pudo haber quedado en ofrecer una negativa y explicar que las nubes son suaves o que no tienen una textura. No obstante, se valoró y atendió la curiosidad que Lipman et al. (1992) refiere como un propulsor para generar discusión. Esa motivación que conduce el razonamiento abstracto frente a la realidad concreta. Asimismo, en esta misma acción, se puede observar que existe curiosidad, de la docente, por conocer las reflexiones de E6; la imparcialidad, por no juzgar y escuchar; y, que es mentora, inquisitiva y facilitadora al promover exploración y libre expresión frente a un tema de interés.

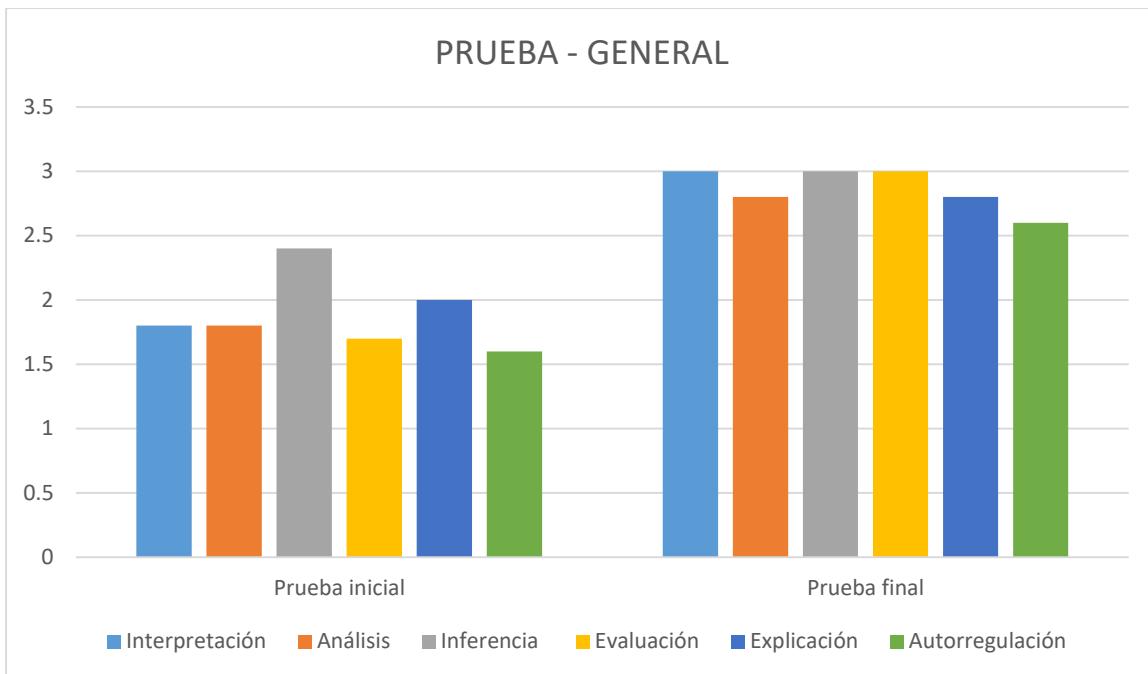
3.2. CATEGORÍA 2: PENSAMIENTO CRÍTICO

Hasta el momento, se ha explicado cómo fue el proceso seguido para desarrollar el diálogo filosófico. La definición y características de esta práctica dialógica; las

herramientas del diálogo filosófico, de las cuales, destacó la pregunta por ser el punto de partida para promover el diálogo y el rol y características de la docente investigadora. Cada uno de estos subtemas promovieron que se organizara y diseñara un sistema dialéctico para generar la participación activa de los estudiantes. Además, cabe mencionar que el estudio de la bibliografía como su internalización, aplicación y adaptación ha permitido que sea útil en el proceso de desafiar la cognición del estudiantado como de la docente investigadora y lograr que las habilidades del pensamiento crítico se pusieran en movilización. A continuación, se detallará más al respecto a este tema, donde se describe el nivel de desarrollo del pensamiento crítico que alcanzaron los niños al culminar de las intervenciones educativas basadas en la estrategia del diálogo filosófico.

Para ello, se ha diseñado una escala de valoración (Ver anexo 2) que mida el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico que han sido tomadas de Facione (1990), estas son seis y a su vez presentan diecisiete subhabilidades. En esa línea, para el diseño del instrumento de evaluación se ha considerado las seis habilidades con nueve subhabilidades en vista de que se quiere promover una iniciación del pensamiento crítico, lo que se alinea a la pregunta de investigación “¿De qué manera se promueve el desarrollo del pensamiento en niños de 5 años en una I.E. pública de Apurímac en la modalidad de educación no presencial?”. En ese sentido, en esta sección, se muestra los resultados obtenidos para observar los logros que se obtuvieron respecto a la influencia del diálogo filosófico en promoción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Para ello, se ha elaborado gráficos, considerando la información obtenida de la prueba diagnóstica y final para observar de manera general el desarrollo de las seis habilidades del pensamiento crítico, señalas en marco conceptual: Interpretación, análisis, inferencia, evaluación, explicación y autorregulación.

Figura 5: Prueba inicial y final del nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los niños de 5 años



Fuente: Elaboración propia

La escala de evaluación (Ver anexo 2), como se mencionó, se ha elaborado en base a las seis habilidades mencionadas y los indicadores se han establecido de acuerdo a nueve de las diecisiete subhabilidades señaladas en Facione (1990). Además, estas han sido adaptadas de acuerdo a desempeños elaborados por medio de la teoría estudiada. Y se ha considerado nueve, considerando que puede ser una base para formular las preguntas que permitan evidenciar cómo se encuentran los participantes en el desarrollo de estas. Asimismo, cabe resaltar, como es una escala, se ha establecido cinco niveles para evidenciar el proceso de adquisición de las habilidades del pensamiento crítico. Estos son: no logrado, en inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado. Adicionalmente, es necesario puntualizar que, para la elaboración de esta gráfica, se ha empleado valores numéricos para representar cada nivel de logro. En este caso tendríamos la siguiente valoración: no logrado (0), en inicio (1), en proceso (2), logro esperado (3) y logro destacado (4).

Como se ha referido, anteriormente, esta gráfica pertenece a los resultados obtenidos de las evaluaciones de todos los participantes. Estas se aplicaron en dos etapas: Al inicio (primera sesión) y al culmino (sexta sesión). Sin embargo, a pesar de que estas pruebas se realizaron de forma individual, para observar los resultados, se han

agrupado los logros de todos los participantes, ello con el propósito de valorar la influencia del diálogo pedagógico en el desarrollo del pensamiento crítico. Como se muestra, en la prueba inicial, los niños empiezan entre el nivel de “en inicio” (1) y “en proceso” (2) y en la prueba final entre “en proceso” (3) y “en logro esperado” (4). Lo cual evidenciaría que la estrategia del diálogo filosófico generó el progreso de las habilidades del pensamiento crítico en los niños y niñas de cinco años. Por esa razón, se podría afirmar que el diálogo filosófico fomentó dichas destrezas. Sin embargo, es menester observar las pruebas en correspondencia a los datos obtenidos en las sesiones dialógicas para observar cómo se desenvuelven los estudiantes frente a las interrogantes en un inicio y al fin de todo el programa.

Las respuestas de los estudiantes evidenciaban el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Por ejemplo, para la primera habilidad que es la interpretación, se ha seleccionado extractos de los diálogos realizados que se presentan en el siguiente párrafo.

Según Facione (1990) y Merchán (2012) la interpretación es una destreza comprender y expresar en las propias palabras un mensaje, pero también ser sensible a los objetivos con los cuales se emite este. Al respecto, cuando a un participante se le interrogó “¿qué otras cosas más podemos ver y escuchar y saber que existe?” para saber si interpretaba la información brindada, E4 respondió “Aire, lluvia, existen”. Más tarde, se le preguntó cómo lo sabía y argumentó que podía escuchar y ver estos elementos que nombró. En esta línea, se le puso en el nivel de proceso porque E4 estaba evidenciando las tres subhabilidades de esta habilidad. Primero se posicionaba desde la experiencia personal que tuvo sintiendo estos elementos, lo cual indica categorización. Segundo, muestra decodificación al comprender las interrogantes que se le formula, aun cuando no las responde en un principio. Tercero, clarificación, E4 descifra los mensajes y ello se observa en cómo va reformulando sus explicaciones permitiendo que el interlocutor recepte la respuesta en correspondencia a la interrogante. Lo cual reafirma que comprende el mensaje, pero también conoce cuáles son los objetivos de la pregunta formulada para responder en coherencia a estas. Sin embargo, ello no sucede en todos los momentos por lo cual se tiene que seguir preguntando y afianzando esta habilidad.

No obstante, En la prueba final, se observa que al interrogar a este mismo participante solicitando una explicación para aquello que menciona respecto a la comparación entre un pincel y una brocha. E4 responde “Porque mira es así (hace ademanes con sus manos) es así fácil para pintar”. Se ve que el estudiante no solo interpreta la información, sino que además brinda mayor detalle para que sea comprendido por el interlocutor, no solo quiere expresar en palabras aquello que señaló, sino emplea gestos para visualizar el pensamiento concretado en el lenguaje oral y representación visual. Sin duda, E4 está en el nivel “logro esperado” por la condición que demuestra para responder una interrogante. Asimismo, si se estudia todo el diálogo en su conjunto, se refleja que hay menos veces donde se reformula una pregunta para que el estudiante conteste, lo cual evidencia, que ha afianzado su habilidad.

En esta sección, se puede notar que hay un grado de análisis para evaluar los niveles en los que se encuentra el estudiante. Si bien, hasta aquí se presenta una evidencia respecto solo a una habilidad, se puede observar que hay otras habilidades sobreponiéndose para que E4 formule su respuesta. Por ejemplo, está comparando ideas, contrastándolas lo que evidencia su nivel de análisis; está infiriendo consecuencias respecto a sus respuestas, por eso se asegura de que la otra persona comprenda y se explica utilizando los recursos de lenguaje que conoce. E4 evalúa cómo elegir o descartar formas de interactuar para que el argumento que brinde sea confiable; explica no solo con el lenguaje oral sus pensamientos; y, manifiesta autorregulación como capacidad al emitir afirmaciones que surgen del conocimiento previo que adquirió y elaboró con otros. Si bien, para identificar los niveles se dividió los extractos, en función de cada habilidad, se observa que el proceso es más complejo y que tan solo la respuesta no refleja una habilidad, sino que es producto de muchas otras que se ven en el proceso dialógico.

Sin embargo, para precisar el desarrollo de las habilidades, tuvo que realizarse este mismo proceso en cada diálogo con los siete participantes para identificar cómo eran sus respuestas (ver Anexo 3), pero también cómo era el proceso para que respondan. Por ejemplo, si para que respondiera en coherencia era necesario formularse muchas veces una pregunta o solo una vez. En ese sentido, se tuvo que realizar este mismo análisis en cada sesión, empleando conceptos de la bibliografía estudiada, pero también

identificando cómo seleccionar una evidencia que refleje mayor protagonismo a cada una de las seis habilidades y cómo éstas se graduaban de acuerdo a los niveles propuestos en la escala de valoración.

Además, es preciso señalar que, aunque la escala de valoración sirvió para evidenciar el progreso del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los niños y niñas, se tuvo que consultar las características que se reflejaban en las intervenciones de los participantes. Ello considerando que el pensamiento crítico, como se menciona en el marco conceptual, no solo se ve en las habilidades sino en las disposiciones y actitudes que las personas muestran durante el proceso dialógico. Por ejemplo, Facione (1990) señalaba algunas características, de las cuales, se destaca las siguientes seis: ser curioso, flexible, honesto al enfrentar prejuicios personales, dispuesto a reconsiderar, razonable en la selección de criterios y persistente en la búsqueda de investigación. Ello porque son las que destacan a partir de la conducta observada de los participantes.

En todas las sesiones, la docente dirigía los diálogos proponiendo materias de conversación. No obstante, hubo un caso en particular donde se evidenciaba la característica de la curiosidad donde E2 tomó el control de una tercera sesión por iniciativa propia. Él solicitó si podía ser quien, esta vez, contará el cuento. Luego, también fue quien formuló las preguntas. Lo cual demostraba esa curiosidad por experimentar desde el rol docente y quizá contrastarla desde su rol estudiante cómo realizar un proceso dialógico. De este modo, hubo otras ocasiones luego de terminar las sesiones donde algunos participantes preguntaban por qué se realizaban tantas preguntas. Ello vuelve a reafirmar que habían sido conscientes de aquello que se les interrogaba y del cual tuvieron curiosidad por profundizar en el propósito de dicha práctica.

Además, esta flexibilidad que se señala como característica del pensador crítico, muchos de los estudiantes la evidenciaban con mayor énfasis; por ejemplo, al preguntarse si estaban seguros sobre una respuesta brindada. Ello lo pensaban y estaban dispuestos a reformularla incluso solicitando mayor información. Esto se puede notar en el siguiente extracto de diálogo con E7:

D: ¿estás seguro que mintió esta vez?

E7: Sí

D: ¿Te parece si volvemos a revisar la historia para estar seguros?

E7: Sí

D: Ahora, cuéntame ¿dijo una verdad o una mentira?

E7: Verdad

El contexto de estas preguntas es cuando se presentaba unos casos de Pinocho donde se tenía que evaluar si el personaje del cuento mentía o decía la verdad. Por ello, se interrogaba a E7 para saber si había comprendido la información brindada. En el caso, que no fuera así se retaba a profundizar en su razonamiento para conocer hasta qué punto estaba seguro de su respuesta y se insistía en caso se identificara error en esta. El estudiante mostraba disposición por volver a revisar su razonamiento en base a la información dada y si era necesario brindaba otra respuesta. Esto demuestra la flexibilidad que muestra en su conducta para conciliar en revisar de nuevo las premisas y reformular sus respuestas y no solo cerrarse en una contestación.

La tercera característica es ser honesto al enfrentar juicios personales. Durante la sesión N°3 con E7 y E1, donde se dialogaba sobre las acciones que se le aplicaron al lobo por actuar de un modo con la caperucita roja y su abuelita. E7 mantenía a diferencia de E1 mostraba una posición desde la cual partía para argumentar su postura, una desde la materia religiosa. Sin embargo, se apoyaba de los valores que mencionaba E1 lo cual evidenciaba esa honestidad sobre sus mismos juicios personales cuando no son suficientes para fundamentar sus argumentos. E7 estaba entendiendo lo que señalaba E1 por lo cual, construía y reconstruía sus intervenciones. Del mismo modo, E1 siguió el ejemplo y mutuamente se beneficiaban para modificar y enriquecer sus posturas. En esa línea, también se puede identificar una cuarta característica propia del pensador crítico y es la disposición a reconsiderar.

Por otra parte, la elección de criterios para expresar una idea, es quizá una de las más notorias de identificar pues cada estudiante demostró una previa explicación para para que se posicionarán en determinada postura. Por ejemplo, E5 y E3 referían a una fuente de información para expresarse como la tele o el cuento cuando hablaban de Pinocho. Así como E4 y E2 señalaban a los miembros de su familia para citar un conocimiento. Ellos implícitamente estaban empleando criterios de los cuales partir para

intervenir y responder a las preguntas formuladas. Del mismo modo E1, E6 y E7 lo hacían cuando solo partían de la información brindada por la docente. Todo el tiempo elegían y construían sus respuestas en base a criterios de análisis ya sea empleando aprendizajes adquiridos anteriormente como los nuevos o solo estos últimos. Según Facione (1990), el pensamiento crítico es fundamentalmente emplear criterios para expresarse y explicar sus posturas. Quizá unas sean más sencillas y otras más complejas, pero subyace este proceso de asignación de criterios para emitir un juicio.

La última característica es la búsqueda de investigación. Esta, además, se vincula directamente con los tres conceptos señalados en la parte del marco conceptual: el diálogo filosófico, la pregunta y el pensamiento crítico. El primero se refiere a que, en su proceso, no se busca resolver cuestiones, sino generarlas para provocar la curiosidad. El segundo busca comprender que siempre se puede seguir construyendo interrogantes. El tercero, mientras exista esta capacidad por profundizar en los razonamientos escuchando a los otros y reelaborando juicios, hay una actividad cognitiva que no tiene fin. Los participantes del programa, al principio, tenían miedo de no contestar correctamente a las interrogantes. Por lo cual, se tuvo que señalar en repetidas ocasiones, antes de comenzar las sesiones, que no había respuestas correctas o incorrectas. Y esto más tarde se evidenció en las respuestas que se permitían mencionar sin tener el miedo a fallar. Esto se evidencia en las explicaciones espontáneas que brindaban a partir de unas preguntas y no una secuencia de estas que extraigan respuestas subordinadas a lo que el docente quiere, sino que ellos responden como piensan. Lo cual permite una mayor independencia en sus respuestas. Esto es la base para propiciar la indagación.

Para finalizar con esta sección, se refiere al marco conceptual donde se señala que existe dos tipos de pensadores críticos de acuerdo a las características que presenta. Los débiles y los fuertes, mientras que los primeros están dispuestos a defender sus ideas y argumentos, los segundos están en disposición de aprender y cambiarlas. En esa medida, después de haber observado la disposición de los participantes por continuamente aprender y reformular sus respuestas siguiendo la coherencia y lógica de sus argumentos, se ve que tienden a ser pensadores críticos fuertes. Y aunque Finn (2019) sostiene que ninguno de ellos es mejor. Es posible que los pensadores críticos

fuerter presenten mayor ventaja frente a los otros del tipo débil porque la persona que se conciba como tal, se atreve a ponerse en tela de juicio y a seguir aprendiendo. No obstante, el ser pensadores débiles debe ser una característica que se desarrolle con la práctica para establecer un balance en el razonamiento humano. No, por el contrario que se malinterprete el ser pensador crítico fuerte como inseguridad o ser pensador crítico débil como testarudez. Como señala Finn (2019) ello depende del contexto.

Es importante señalar además las limitaciones que se tuvieron a lo largo de la investigación acción que contenía las actividades específicas que se realizarían en este proceso indagatorio. No obstante, se dieron muchos cambios en el proceso debido a factores externos involucrados con el contexto de los participantes. Entre estos se destacan principalmente cuatro:

En primer lugar, la organización y planificación, en principio se planteó un promedio de nueve semanas para el culmino de las sesiones dialógicas. No obstante, este periodo se prolongó debido a las disposiciones de horarios de los estudiantes. Los padres y madres de familia regresaron a trabajar en distintas áreas laborales. Por ende, los estudiantes dependían del tiempo libre de sus tutores legales. En esa medida, tuvo que reajustarse el programa en función de los tiempos disponibles. No obstante, a veces, no resultaba idóneo para la disposición de los niños y niñas quienes se encontraban en horario de recreación u otros. En ese sentido, hubo veces en que no asistían a las sesiones y se tenía que recuperar en otras fechas para mantener ese avance progresivo y equitativo entre los participantes.

Del mismo modo, debido a los intereses diferentes de cada participante, en algunos casos, los temas tratados en los diálogos fueron particularmente distintos. Si bien se siguió una planificación previa (Ver Anexo 1), hubo ocasiones en la que los niños preferían conversar sobre determinados asuntos. En esa línea, la docente investigadora, orientadora del diálogo, tuvo que regresar a la teoría para recordar que no existe una influencia del rol docente, más por el contrario debe haber facilitación. Y esto también se aplica a los tópicos a dialogar. Con ello, se permitió que los estudiantes en forma gradual estrecharan los lazos afectivos con la docente y se desarrollaran más libremente. Asimismo, es necesario mencionar que cuando ocurría esto, los estudiantes

evidenciaban mejor disposición para intervenir y mayor soltura para comunicar y explicar sus puntos de vista. Incluso, no esperaban que se les interrogara, sino se permitían explayar, brindando mayor información.

El segundo factor está relacionado directamente al primero, cobertura y conexión de internet. El 100% de las familias contaban con dispositivos electrónicos para mediar el desarrollo de las sesiones. Sin embargo, no contaban con una cobertura permanente debido a factores climáticos propios de la zona donde residen. Esto imposibilitaba contactarlos, a veces, durante dos o tres días. Por ello, era conveniente reajustar los horarios previamente establecidos. En ese sentido, también se tuvo que lidiar con la conexión a internet que se vincula a la cobertura. En el caso, los padres de familia tuvieran este servicio, no siempre había disponibilidad de uso. En otros casos, la conexión era limitada a pagos frecuentes por lo que había necesidad de recargar, lo cual generaba un gasto adicional para estas familias.

El tercer factor es las actividades laborales de los tutores legales de los participantes. Ellos se encontraban en constante movilización por las tareas que implica su trabajo. En ese sentido, sus hijos los seguían a sus lugares de trabajo donde existía, aún más, limitaciones de cobertura de línea e internet. Por lo cual, agregando los otros dos factores, involucraban un desafío para contactar a los participantes de forma constante. Ello, se puede visibilizar en el cambio de horarios, se dieron cuatro veces, y luego en el trabajo en parejas y de forma individual. Si bien, la intención de la investigación fue que los niños se encontraran para dialogar, al final terminó siendo un espacio de a dos o tres personas que dialogaban. Y como se seguía lo señalado por Kennedy (2004) quien afirma que el diálogo existe siempre y cuando existan de dos a más personas, se tuvo que seguir con la aplicación de las sesiones. Por ejemplo, se tenía las parejas donde la docente y un estudiante interactuaban y donde dos estudiantes y la docente lo realizaban. En esa línea, es donde surge un último factor que evidencia un desafío y al mismo tiempo una oportunidad de aprendizaje y mejoramiento del plan de acción.

El cuarto factor es el sistema volátil de la investigación, debido a la forma de organización de las personas que participaban en el diálogo, se evidenció que la pregunta

socrática resultaba una herramienta que promovía la dialéctica. Esta era formulada por la docente como una constante en todas las sesiones como eje central para promover la discusión filosófica. Sin embargo, esta estaba sujeta al proceso dialógico planteado por Accorritni (2014) donde la secuencia brindada resultaba importante para brindar estructura al programa. Cuando se observó que la pregunta era la herramienta clave para promover el diálogo, se comenzó a reajustar y preparar las interrogantes en función de lo que se quería que el estudiante razonara. Así sea en mayor profundidad o de forma superficial. Ello considerando que la pregunta y la respuesta dependen una de la otra. Por lo tanto, retan al razonamiento en los niveles que se cuestionen como menciona Lipman et al. (1992), Joglar y Rojas (2019) y Yang (2020) en la medida que se observen las respuestas las interrogantes deben estar en correspondencia. De esta forma, se visibilizará las habilidades del pensamiento crítico que se deseaba observar.

Este proceso resultó retador porque al realizar las preguntas, debía considerarse que estas influían en la autoestima de los estudiantes como señala López (2012). Cuando ellos respondían, mostraban recelo al responder pues creía que se les calificaba y asignaba una nota. En ese sentido, se tuvo que cuidar este aspecto. Y al mismo tiempo, fomentar que las preguntas estén en relación a la misma práctica dialógica. Como propone Barnes y Payete (2017) estas debían estar orientadas a promover el descubrimiento para alentar la curiosidad y motivación de los niños. En esa línea, se sistematizó las consideraciones para preguntar de Yang (2020) en referencia a las formas, contenido y habilidades para cuestionar.

En primer lugar, las formas de cuestionar fueron importantes ya que debía asumirse una posición flexible para invitar a la participación a los estudiantes en el diálogo. No obstante, como era la docente y un estudiante o los dos estudiantes y ella, se tuvo que emplear esa alianza de grupos que menciona Yang (2020) para que los estudiantes respondieran sin sentir la presión de hacerlo. Por lo que la segunda consideración era ver el contenido de las interrogantes, para permitir lo primero. Entonces, se decidió trabajar en base a las experiencias de los niños y sus intereses. Ya que, si existía motivación, había participación. En esa medida, se dialogaba con los textos propuestos pero vinculados a su aprendizaje previo surgido de su propia vivencia.

Se tenía que preparar las preguntas, lo cual era importante para orientar el razonamiento de los participantes. Sin embargo, no se podía prever todas las respuestas, lo cual obligaba a que se formularan, en el desarrollo de las sesiones, de acuerdo a las intervenciones de los estudiantes. Este modelo de trabajo si bien muestra un sistema, presentaba defectos cuando se tenía que tomar apuntes sobre los que decían los niños y al mismo tiempo se redactaban las preguntas. Así como los estudiantes empleaban sus capacidades cognitivas, la docente también lo hacía. Por lo tanto, exigía un desafío cognitivo que requería de atención de escucha, concentración, flexibilidad, perseverancia y sobre todo empatía y curiosidad por lo expresado durante el diálogo. Sin duda, fue importante ejercer el rol docente como facilitador investigador como menciona Ventista y Paparoussi (2016) y desarrollar las características de un docente en el diálogo filosófico señaladas por Lipman et al. (1992).

En tercer lugar, las habilidades para cuestionar de la docente fueron retadas, se tuvo que preparar un guion de preguntas, pese a que se desconocía las posibles respuestas de los estudiantes, que no eran determinantes, pero brindaban una estructura y dirección al proceso dialógico. Asimismo, había que ser paciente para esperar la respuesta y para observar si no existía y en función de ello, reformularlas. Además, a diferencia de lo que señala Yang (2020), se evitaba realizar comentarios para no influir en las próximas intervenciones de los participantes, ya que el diálogo filosófico se construye por ellos mismos. Esta es su característica. Sin embargo, sí se intervenía cuando se requería. Por ejemplo, al identificar incoherencias o posibles errores de lógica y solicitar mayor información y aclaración para garantizar el óptimo desempeño de los estudiantes. Ello era para provocar la autorregulación de su aprendizaje, por ende, la aplicación de las dos subhabilidades que menciona Facione (1990) y son propias de esta habilidad: La autoevaluación y autocorrección correspondientes al pensamiento crítico.

Adicionalmente, para garantizar el funcionamiento del sistema dialógico, fue imprescindible fortalecer los lazos afectivos con los participantes. Por lo que, era necesario empatizar con ellos y comprender su forma de vida reflejada en sus intervenciones. En esa línea, siempre se les preguntaba cómo se encontraban y si estaban en disposición para desarrollar el diálogo. En caso contrario, se reprogramaba

la sesión asumiéndose el riesgo de prolongar el culmino del programa, pues se dilataba el tiempo y reducía la posibilidad de cumplir con las metas establecidas en el diseño del plan de acción.

En síntesis, se puede identificar que las dificultades se definieron en tres aristas: Familia de los participantes, por ser mediadores para contactar a los niños; participantes, por las características de desarrollo humano que los diferenciaba; y, docente, quien fue retada a asumir un rol que quizá fuera nuevo en su quehacer docente. Si bien este estudio estuvo dirigido a los niños, terminó involucrando más actores educativos que no habían sido considerados en un principio. Por lo tanto, los ajustes y mejoras sucedieron en la marcha, en un proceso cíclico, donde teoría y práctica fueron las bases que reforzaban la indagación.

3.3. LECCIONES APRENDIDAS

En esta parte, se presentan las reflexiones respecto a los cambios generados y problemas percibidos en el estudio realizado. Las cuales se enfocan en tres aspectos: Docente, estudiante y proceso de investigación. Así como también están las recomendaciones para aquellos docentes que realicen indagaciones de este tipo en el futuro.

3.3.1. Reflexiones

El rol de la docente investigadora resultó clave para permitir el desarrollo y mejoramiento constante de la investigación. Ello gracias a la observación aguda que tuvo que aplicar antes y durante la implementación de las acciones específicas en el diseño de las sesiones dialógicas. Así como en el ajuste de estas cuando fuera conveniente para promover una mayor participación de los niños y lograr los objetivos planteados al inicio de este estudio. De esta manera, se puede afirmar que la docente mejoró su capacidad de investigación de forma paulatina en el proceso y a su vez, afianzó su quehacer docente.

En relación al párrafo anterior, se identifica que la docente investigadora aprendió a desarrollar el diálogo filosófico sobre la marcha. Ello a través de la mejora constante

para formular preguntas y estimular la cognición de los niños. Así como orientar el proceso dialéctico sin influenciar en las respuestas de los participantes. Esto no hubiera sido posible sin la reflexión respecto a su desenvolvimiento al finalizar cada sesión. Las cuales se tenían que redactar para replicar buenas prácticas y potenciar las poco eficientes.

Al igual que el rol de la docente investigadora, el de los niños fue imprescindible para llevar a cabo el diálogo filosófico. Sin la participación de ellos, hubiera sido imposible alcanzar los objetivos de la presente investigación. A partir de ello, se concluye y enfatiza una vez más que la educación requiere de recursos humanos. Por lo que no se puede construir la formación de las personas sin la presencia y actividad permanente de estas. Esto afirma que el aprendizaje se construye en sociedad.

Asimismo, respecto a la investigación, se aprendió que, al presentar un sistema cíclico de desarrollo, se tiene que identificar cuál es la regularidad que presenta para fomentar su avance. En este caso, es la modificación constante, prueba y error. Esto se evidencia en la progresiva consolidación del diseño y aplicación del plan de acción para fomentar el diálogo filosófico y con ello desarrollar el pensamiento crítico de los niños. En ese sentido, el sistema pasa a visualizarse como un proceso en movimiento que funciona como engranajes. El detenimiento de uno condiciona el de los otros.

Además, otra lección aprendida es que al partir del presente estudio se obtuvieron otros hallazgos que no se establecieron como objetivos de este. En tal sentido, no solo se desarrolló las habilidades y actitudes necesarias que forman al pensador crítico, sino que se contribuyó en el mejoramiento de otras capacidades. Por ejemplo, es el caso de habilidades blandas, los niños demuestran dominio en la expresión oral; y, liderazgo cuando muestran iniciativa para dialogar y asumir un rol activo al intercambiar roles con la docente investigadora. Del mismo modo, se ve que los niños pueden ser autodidactas, lo cual les ayuda a ser independientes en materia de aprendizaje.

Así como lo planteado en el párrafo anterior, respecto a los hallazgos, se concluye que no hay una linealidad para desarrollar las capacidades cognitivas. El aprendizaje de estas no es progresivo ya que se superponen unas con otras en todo el proceso. Por lo

tanto, se puede inferir que no hay una jerarquía de complejidad en los procesos cognitivos, sino más bien una conjugación, la cual es diferente en cada situación.

3.3.2. Recomendaciones

- Es importante conocer las etapas que componen la investigación acción para el diseño y planeación de acciones específicas que ayuden a articular todo el proceso indagatorio. De este modo, se tendrá prevención sobre posibles sucesos que se generen para responder de forma inmediata y efectiva. Por ejemplo, control de tiempo, preparación de instrumentos, búsqueda bibliográfica y gestión de la información para el marco conceptual, interpretación de datos y organización de hallazgos.
- Es importante considerar que el marco conceptual solo se consolidará al culminar la realización de la investigación, pues al ser de tipo acción surgirán nuevos temas e incluso categorías que, probablemente, no habían sido consideradas en principio para la estructuración del estudio. En ese sentido, se recomienda el uso de un diario de campo para redactar aspectos clave que ayuden, más tarde, a orientar el esquema del marco en mención.
- Es imprescindible que el docente investigador, si va a considerar la aplicación de un instrumento de investigación, valide la confiabilidad y efectividad de este con la ayuda de un experto en el tema antes de su empleo. Así como también considerar su evaluación y reestructuración, si es necesario, para que alcance los objetivos que se haya propuesto con su uso. De este modo su instrumento tendrá un menor margen de error.
- Es necesario saber que el docente investigador debe asumir una postura flexible para superar dificultades como la incertidumbre, propia de la investigación acción. De esa manera podrá actuar en sintonía a este sistema cíclico. Asimismo, le dará oportunidad de reflexionar, de forma más objetiva, sobre alcances, logros y aspectos por mejorar en su rol como investigador en la creación y ejecución de acciones innovadoras y eficientes en el proceso indagatorio.
- Es necesario considerar que los resultados obtenidos son un indicio que evidencia la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico desde edades tempranas por

medio de diversas estrategias como, en este caso, el diálogo filosófico. Sin embargo, es imprescindible reflexionar sobre la importancia de profundizar en el tema y descubrir nuevos hallazgos que aporten con el estudio para beneficio de la sociedad por la implicancia que tiene este proceso cognitivo en la formación de los nuevos ciudadanos.

REFERENCIAS

- Accorinti, S. (2014). *Filosofía para niños: Introducción a la teoría y práctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Al-Mubaid, H. (2014). A New Method for Promoting Critical Thinking in Online Education. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 7(4), 34–37. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.3991/ijac.v7i4.4048>
- Barnes, B. y Payette, P. (2017). Socratic Questioning. *Wiley Digital Archives*. 26 (6), 6-8. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1002/ntlf.30129>
- Becerra, R., y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente deconstrucción. *Revista Integra Educativa*, 3(2), 133-156. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>
- Bećirović, S., Hodžić, F., y Brdarević-Čeljo, A. (2019). Critical Thinking Development in the Milieu of High School Education. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 469–482. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.13187/ejced.2019.3.469>
- Bejarano, J. A., y Mafla, L.C. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista UNIMAR*, 37 (2), 107-131. doi: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art7>
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Bowe, B. J., Kjesrud, R., y Hemsley, P. (2020). Improving Inquiry Questions to Foster Critical Thinking and Reflective Practice in a Journalism Capstone. *Journalism & Mass Communication Educator*, 75(3), 308–320. doi: <https://doi.org/10.1177/1077695820906359>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Revista digital*, 143, 1-14. Recuperado en: <http://kdoce.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-neuroeducacion.pdf>

- Cao, M. Li, Feng, R. Wang, y Wu, (2019) "Improving Question Classification with Hybrid Networks," International Conference on Asian Language Processing (IALP), *Shanghai, Singapore*, 166-171. doi: 10.1109/IALP48816.2019.9037707.
- Cassidy, C. (2012). Philosophy with Children: Learning to Live Well. *Childhood & Philosophy*, 8(16), 243–264. Recuperado de: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=131835619&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Coloma, C. R. (2006). ¿Qué significa ser niño hoy? *Educación*, 15(29), 63-73. Recuperado de: https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/425422/mod_resource/content/1/Qu%C3%A9%20significa%20ser%20ni%C3%B1o.pdf
- Crothers, K. (2019). Action Research. Salem Press Encyclopedia. Recuperado de: <https://n9.cl/rtfpi>
- Dalla, M.P. (2016). Ética en la investigación en gestión: relevancia, principios y lineamientos para su aplicación. Lima: Perú. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/54912/Cuadern%20de%20Trabajo%20V4%20VF.pdf?sequence=8>
- Eğmir, E., y Ocak, İ. (2020). The Relationship Between Teacher Candidates' Critical Thinking Standards and Reflective Thinking Skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 156–170. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.29329/ijpe.2020.248.12>
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). Recuperado de: <https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Finn, P. (2019). Critical Thinking Is a Noble Endeavor—A Response to Paul's Question: An Invited Essay. *American Annals of the Deaf*, 164(4), 355–362. Recuperado de: <https://n9.cl/13czo>
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas inexistentes. Buenos Aires: S. XXI. Recuperado de: <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23. Recuperado de: http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_CogPre s_Final.pdf
- Gutiérrez, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 15–47. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.19052/ap.3765>

- Hansen, G. (2016). Bildung towards wisdom, through philosophical dialogue in teacher education. *Arts & Humanities in Higher Education*, 18(1), 76–90. doi: 10.1177/1474022216670609 journals.sagepub.com/home/ahh
- Horvath, C. P., y Forte, J. M. (Eds.). (2011). Critical thinking. ProQuest Ebook Central. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Joglar, C., y Rojas, S.P. (2019) Overcoming Obstacles to the Formulation and Use of Questions in the Science Classroom: Analysis from a Teacher Reflection Workshop. *Res Sci Educ*, 49, 1125–113. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s11165-019-9857-5>
- Kennedy, D. (2004). Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject. *International Journal of Applied Philosophy*, 18. 203-218. Recuperado de: file:///C:/Users/HP/Downloads/CommunalPhilosophicalDialogueandtheIntersubject.pdf
- Klimenko, O., Aristizábal, A., y Restrepo, C. (2019). Pensamiento crítico y creativo en la educación preescolar: algunos aportes desde la neuropsicopedagogía. *Revista Katharsis*, 28, 59–89. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.25057/25005731.1258>
- Linden, I. (2016). From Freire to religious pluralism: exploring dialogue in the classroom. *International Studies in Catholic Education*, 8(2), 231-24. doi: 10.1080/19422539.2016.1206404
- Lipman, M. (1989). Pensamiento complejo y educación (Vol. 10). Ediciones de la Torre. <https://n9.cl/pmi6>
- Lipman, M.; Sharp, M., y Oscayan, F. F. (1992) La filosofía en el aula. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAll>
- Majewska, R. (2020). La triangulación múltiple en la investigación-acción con ejemplos de investigación propia. (Spanish). *Neofilolog*, 54(2), 223–243. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.14746/n.2020.54.2.3>
- Mariño, L. A., Pulido, O., y Morales, L. M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n15/2216-0159-prasa-7-15-00081.pdf>
- Martínez, P. (2017). Educating innovative and critical thinking managers. 360: *Revista De Ciencias De La Gestión*, 1(2), 30-45. doi: <https://doi.org/10.18800/360gestion.201702.002>

- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/324439590/INVESTIGACION-ACCION-Y-CURRICULUM-J-MCKERNAN-pdf>
- Mendiola, F. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico a partir de un Taller de Filosofía para Niñas (Tesis para optar el título profesional de Licenciada). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15007>
- Merchán, M. S. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. (Spanish). *Actualidades Pedagógicas*, 59, 119–146. Recuperado de: <https://n9.cl/bwlip>
- Miney, K.M. (2018). La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos (Tesis para optar el título profesional de Licenciada). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13766>
- Montoya, J. I., y Monsalve, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>
- Murphy, P., Rowe, M., Ramani, G., y Silverman, R. (2014). Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561-578. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/43548443>
- Pérez, M.J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 11(24), 177–192. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Pulido, O. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10(23), 9–17. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>
- Qing, X. (2013). Fostering Critical Thinking Competence in EFL Classroom. *Studies in Literature and Language*, 7 (1), 6-9. doi: <http://dx.doi.org/10.3968/j.sll.1923156320130701.2717>
- Rakoczy, M. (2017). Philosophical dialogue towards the cultural history of the genre. *Lingua Posnaniensis*, 59(1), 79-93. doi: <https://doi.org/10.1515/linpo-2017-0007>
- Tamayo, Ó. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Toledo, C. A. (2015). Dog Bite Reflections--Socratic Questioning Revisited. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 27(2), 275–279. Recuperado de: <https://n9.cl/a1udy>

- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., y Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83441028005.pdf>
- Ventista, O. M., y Paparoussi, M. (2016). Introducing a philosophical discussion in your classroom: an example of a community of enquiry in a Greek primary school. *Childhood & Philosophy*, 12(25), 611–629. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.12957/childphilo.2016.24994>
- Wale, B.D., y Bishaw, K.S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ*, 5(9). doi: <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00090-2>
- Wang, T. J., y Huang, K. H. (2018). Pedagogy, philosophy, and the question of creativity. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 261-273. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379479>
- Wilkinson, D., y Birmingham, P. (2003). Using research instruments: A guide for researchers. Psychology Press. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.2061&rep=rep1&type=pdf>
- Yang, X. (2020). The Art of Questioning in English Classroom in Junior Middle School. *Journal of Language Teaching & Research*, 11(5), 836-840. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.17507/jltr.1105.20>
- Yaralı, K. T., y Aytar, F. A. G. (2020). The critical thinking skills test for 5-6 year-old children (CTTC): A study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, 19(3), 1439-1449. doi: 10.17051/ilkonline.2020.730757

ANEXOS

ANEXO 1. Modelo de asentimiento informado

Asentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es seguir los protocolos de una investigación que respeta los principios éticos. Del mismo modo, ofrecer precisiones respecto al rol de los participantes en el proceso de investigación.

La presente investigación es conducida por Keiko Shakira Aguilar Ccahuana, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien está culminando sus estudios superiores para graduarse como Licenciada en la especialidad de Educación Inicial. El objetivo de este estudio es Implementar el diálogo filosófico como estrategia para promover la iniciación del desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años de una IE pública de Apurímac en el marco no presencial.

Si usted accede a participar en este estudio, se le solicitará acompañar en el proceso de investigación a sus menores hijos/as durante los encuentros semanales para desarrollar el programa “Diálogo filosófico para el pensamiento crítico”. Estas sesiones durarán en promedio 60 minutos. Lo que conversemos durante estas se grabará con fines de investigación para mantener objetivamente los datos que se obtengan. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, _____, apoderado/a de mi menor hijo/a _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Keiko Shakira Aguilar Ccahuana. He sido informado (a) del objetivo del estudio que es Implementar el diálogo filosófico como estrategia para promover la iniciación del desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años de una IE pública de Apurímac en el marco no presencial.

Me han indicado que habrá sesiones semanales con duración promedio de 60 minutos con mi menor hijo/a y que acompañaré en ese proceso. Asimismo, que estas sesiones serán grabadas para fines estrictamente de investigación.

Reconozco que la información que se obtenga en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que eso signifique perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que dirige la investigación.

Nombre del/la participante

(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha: Huaccana ____ setiembre de 2020



ANEXO 2. Escala de valoración de las habilidades del pensamiento crítico

INSTRUMENTO: ESCALA DE VALORACIÓN

| HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO | SUBHABILIDADES | LOGRO DESTACADO | LOGRO ESPERADO | EN PROCESO | EN INICIO | NO LOGRADO |
|-------------------------------------|---|--|---|--|---|---|
| Interpretación | <p>(Categorización)</p> <p>El o la estudiante conoce la posición desde donde emite explicaciones, ya sea a partir de creencias, costumbres, opinión, noticias, datos científicos, etc.</p> | <p>El o la estudiante siempre asume una postura para explicar su comprensión sobre las preguntas formuladas.</p> | <p>El o la estudiante casi siempre asume una postura para explicar su comprensión sobre las preguntas formuladas.</p> | <p>El o la estudiante algunas veces asume una postura para explicar su comprensión sobre las preguntas formuladas.</p> | <p>El o la estudiante no asume una postura para explicar su comprensión sobre las preguntas formuladas.</p> | <p>El o la estudiante no asiste a la sesión de diálogo filosófico o no responde</p> |
| | <p>(Decodificación)</p> <p>El o la estudiante identifica el propósito de la información brindada.</p> | <p>El o la estudiante siempre identifica la intención de la información presentada.</p> | <p>El o la estudiante casi siempre identifica la intención de la información presentada.</p> | <p>El o la estudiante algunas veces identifica la intención de la información presentada.</p> | <p>El o la estudiante no identifica la intención de la información presentada.</p> | |

| | | | | | |
|---------------------------|---|--|---|--|---|
| | <p>(Clarificación de significado)</p> <p>El o la estudiante descifra mensajes que les son emitidos.</p> | <p>El o la estudiante siempre responde con sus propias palabras a las formulaciones.</p> | <p>El o la estudiante casi siempre responde con sus propias palabras a las formulaciones.</p> | <p>El o la estudiante algunas veces responde con sus propias palabras a las formulaciones.</p> | <p>El o la estudiante no responde con sus propias palabras a las formulaciones.</p> |
| <p>Análisis:</p> | <p>(Examinación ideas)</p> <p>El o la estudiante compara información e identifica ideas clave.</p> | <p>El o la estudiante siempre menciona otros puntos de vista frente a un mismo tema.</p> | <p>El o la estudiante casi siempre menciona otros puntos de vista frente a un mismo tema.</p> | <p>El o la estudiante algunas veces menciona otros puntos de vista frente a un mismo tema.</p> | <p>El o la estudiante no menciona otros puntos de vista frente a un mismo tema.</p> |
| <p>Inferencia:</p> | <p>Suposición alternativas</p> <p>El o la estudiante imagina posibilidades de efectos o consecuencias frente a situaciones planteadas.</p> | <p>El o la estudiante siempre menciona consecuencias frente a situaciones presentadas.</p> | <p>El o la estudiante casi siempre menciona consecuencias frente a situaciones presentadas.</p> | <p>El o la estudiante algunas veces menciona consecuencias frente a situaciones presentadas.</p> | <p>El o la estudiante no menciona consecuencias frente a situaciones presentadas.</p> |

| | | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|--|--|
| | | | | | | |
| Evaluación | Evaluación de supuestos El o la estudiante valora la confiabilidad y relevancia de la información brindada. | El o la estudiante siempre explica el por qué cree o no en la información presentada. | El o la estudiante casi siempre explica el por qué cree o no en la información presentada. | El o la estudiante algunas veces explica el por qué cree o no en la información presentada. | El o la estudiante no explica el por qué cree o no en la información presentada. | |
| Explicación | Declaración resultados El o la estudiante presenta conclusiones. | El o la estudiante siempre resume información en diferentes sistemas de comunicación. | El o la estudiante casi siempre resume información en diferentes | El o la estudiante algunas veces resume información en diferentes | El o la estudiante no resume información en diferentes | |

| | | | | | | |
|------------------------|---|---|--|---|--|--|
| | | | sistemas de comunicación. | sistemas de comunicación. | sistemas de comunicación. | |
| Autorregulación | Autoevaluación El o la estudiante es consciente de los aprendizajes adquiridos. | El o la estudiante aplica los aprendizajes adquiridos. | El o la estudiante explica los aprendizajes adquiridos. | El o la estudiante menciona los aprendizajes adquiridos. | El o la estudiante no identifica los aprendizajes adquiridos. | |
| | Autocorrección El o la estudiante identifica errores en su razonamiento. | El o la estudiante siempre reformula sus respuestas cuando se le reta en función de la lógica de sus anteriores respuestas. | El o la estudiante casi siempre reformula sus respuestas cuando se le reta en función de la lógica de sus anteriores respuestas. | El o la estudiante algunas veces reformula sus respuestas cuando se le reta en función de la lógica de sus anteriores respuestas. | El o la estudiante no reformula sus respuestas cuando se le reta en función de la lógica de sus anteriores respuestas. | |

ANEXO 3. Análisis de contenido

| HABILIDADES | SUBHABILIDADES | EVIDENCIA ° | EVIDENCIA ‘ |
|-----------------------|--|---|--|
| Interpretación | (Categorización) El o la estudiante conoce la posición desde donde emite explicaciones, ya sea a partir de creencias, costumbres, opinión, noticias, datos científicos, etc. | <p>D: ¿cómo crees que se sintió el niño al darse cuenta que había perdido su nombre? E5: Mal D. ¿por qué? Niño E5CAT Porque perdió su nombre – (proceso) E5CAT</p> <p>(El participante realiza un resumen, partiendo del cuento) -(Proceso) E2CAT</p> <p>El niño responde “no me gustó”. Por lo que se le vuelve a preguntar ¿por qué no te gustó?, él responde “tengo sueño ya quiero dormir”, se le pregunta de nuevo “¿no has dormido?”, él dice “no, mi mamá no me ha dejado dormir”. Se le pregunta ¿crees que esa sea la causa para que no te haya gustado el cuento? - “no sé” (inicio) E3CAT1</p> <p>D: ¿por qué no te gusto el cuento? E3: No me gustó porque no quería entrar a clase, estaba jugando (inicio) E3CAT2</p> <p>D: Comprendo. ¿cómo crees que se sintió el niño al perder su nombre? E6: Buscó su nombre D: Pero, ¿cómo crees que se sintió? E6: Triste (proceso) E6CAT</p> <p>E7: En el agua. También he visto cuando hemos ido a pacucha, había un mapa, allí donde viven las chancas, luego encontramos un mapa. Allí se ve la leyenda. Yo tenía mi casa en Andahuaylas (PROCESO) E7CAT</p> <p>D: ¿no habría la posibilidad de que se olvide como el niño del cuento?</p> | <p>E5: Sí profesora. También me gusta cuidar las plantas, ir al parque comprar frutas y pintar, jugar con lodo, soplar, jugar con vóley (rie). Una vez se reventó la pelota cuando jugaba con mi mamá. (logrado) E5CAT1 D: ¿cómo lo sabes? E5: Porque lo vi en la tele y mi mamá me leyó el cuento (LOGRADO) E5CAT2</p> <p>D: ¿Cómo lo sabes? E2: Mi papá me leyó el cuento y vi en la tele la película (logrado) E2CAT</p> <p>D: Coméntame ¿cómo era pinocho y qué lo diferenciaba de otros niños? E3: Caminaba, lloraba y... nadaba en bote. Lo vi en el cuento con mi mamá. (logrado) E3CAT</p> <p>D: ¿qué cosa te acuerdas? E6: Que es un muñeco de madera, el señor construyó igual que a su hijo, eso me dijo mi mamá (LOGRADO) E6 CAT</p> <p>D: Coméntame ¿cómo era pinocho? E7: Era un muñeco mentiroso, lo vi en la película cuando viajaba en un bote (logrado) E7CAT</p> <p>D: ¿cuál será la razón para que mientan? ¿conociste una persona miente? E1: Personas que venden lechuga, zanahoria D: ¿por qué crees? E1: Para que no vayamos a comprar (logrado) E1CAT</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>E1: No, porque ella es grande D: ¿los grandes no se olvidan las cosas? E1: No, creo que no D: ¿cómo lo sabes? E1: Porque mis papas nunca se olvidan nada (proceso) E1CAT</p> <p>D: ¿Cómo podríamos estar seguros de existe algo? E4: Viendo, vacas becerros chanchos, bicicleta, lo que sembraste, arboles. Viento existe (proceso) E4CAT</p> | <p>D: ¿cómo sabes que es un pincel y no una brocha? E4: Porque todos lo llaman así. El pincel es más fácil (LOGRADO) E4CAT</p> |
| | <p>(Decodificación) El o la estudiante identifica el propósito de la información brindada.</p> | <p>D: ¿por qué crees que sea importante tener un nombre? E5: No puedo profesora ayúdame D: ¿Cómo te llamas? E5: RIS D: Dime entonces, ¿crees que el nombre sea importante? E5: Sí, para que te llamen, para que te conozcan (proceso) E5DEC</p> <p>D: Pero, ¿Por qué será importante tener un nombre? E2: Porque de mi nombre para que me llamen, para que me ayuden para que haga mis trabajos para que hacer mis tareas, para lavar, para subir el árbol, para jugar (proceso) E2DEC</p> <p>(El niño responde las preguntas) (inicio) E3DEC</p> <p>NO HAY REGISTRO (no logrado) E6DEC</p> <p>(El niño responde las preguntas y ofrece explicaciones detalladas) (PROCESO) E7DEC</p> | <p>D: ¿No crees que también les gustaría jugar? E5: No sé profesora D: Podemos hacer un experimento E5: ¿Experimento? D: Sí, les puedes invitar a jugar y luego ves si les gusta o no E5: Sí profesora, pero a veces están haciendo otras cosas (LOGRADO) E5DEC</p> <p>D: Excelente, quiero que recuerdes esa peculiaridad de pinocho pues nos ayudará en nuestro diálogo E2: ¡Vamos a hablar de la mentira! (LOGRADO) E2DEC</p> <p>D: Excelente, quiero que recuerdes esa peculiaridad de pinocho pues nos ayudará en nuestro diálogo E3: Ya profesora, ¿Has traído el cuento? (LOGRADO) E3DEC</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>D: Esa es una suposición, veamos ¿crees que el nombre sea importante? ¿por qué? E1: Sí; para decir el día en sepas tu nombre, para que te llamen, para hacer cosas y jugar con mis amigos, para ir a la escuela. D: Entonces, ¿crees que si no tenemos un nombre no podemos hacer nada? E1: Sí porque solo tenemos un nombre y sabemos que podemos hacer y no. (PROCESO) E1DEC</p> <p>Pero al viento yo no no lo puedo ver El viento no se ve, suena (PROCESO) E4DEC</p> | <p>D: Coméntame como era pinocho y qué lo diferenciaba de otros niños E6: Que era madera (LOGRADO) E6DEC</p> <p>D: Cuéntame, ¿qué acaba de hacer pinocho? E7: Mentir (LOGRADO) E7DEC</p> <p>D: Pero ¿Por qué mintió? E1: Porque su papa le había comprado, no su mamá (logrado) E1DEC</p> <p>D: ¿más fácil? ¿por qué dices eso? E4: Porque mira es así (hace ademanes con sus manos) es así fácil para pintar (LOGRADO) E4DEC</p> |
| | <p>(Clarificación de significado) El o la estudiante descifra mensajes que les son emitidos.</p> | <p>D: Esa es tu opinión, muy bien. Ahora, cuéntame, ¿Te acuerdas que hizo Ismael en la historia? E5: Se fue a buscar su nombre (proceso) E5CL</p> <p>(Responde las preguntas que se formulan) (proceso) E2CL</p> <p>(Responde las preguntas que se formulan) (Inicio) E3CL</p> <p>D: Comprendo. ¿cómo crees que se sintió el niño al perder su nombre? E6: Buscó su nombre D: Pero, ¿cómo crees que se sintió? E6: Triste (proceso) E6CL</p> <p>(El niño responde las preguntas y ofrece explicaciones detalladas) (PROCESO) E7DEC</p> | <p>D: Ahora ¿qué crees que pasará con él? E5: Le crecerá la nariz y ya no será un niño de verdad, se quedará como un muñeco. (logrado) E5CL</p> <p>D: Imagina que a pinocho su papá le compra un dulce. Luego, más tarde se encuentra con sus amigos quienes están comiendo un dulce. Los niños le dicen que sus mamás les compraron esos dulces. Por lo cual, pinocho quiere ser igual a ellos y les dice que a él también su mamá le compró ese dulce. Cuéntame, ¿qué acaba de hacer pinocho? E2: Mintió (LOGRADO) E2CL</p> <p>D: Cuéntame, ¿qué acaba de hacer pinocho? E6: Le crece la nariz (LOGRADO) E6CL</p> <p>D: Ahora ¿qué crees que pasará con él? E7: Le creció la nariz (LOGRADO) E7CL</p> |

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| | | <p>(El niño responde las preguntas y ofrece explicaciones detalladas) (PROCESO) E1DEC</p> <p>D: ¿qué otras cosas más podemos ver y escuchar y saber que existe? E4: Aire, lluvia, existen (PROCESO) E4DEC</p> | <p>D: En el caso de Pinocho ¿cuál será la razón para que mienta? E1: Porque el solo tiene un papá, no una mamá. Le da vergüenza (logrado) E1CL</p> <p>D: ¿y la brocha? E4: No, porque es fuerte D: ¿fuerte? E4: Es que es grande y más grande que el pincel, se pinta difícil (logrado) E4CL</p> |
| Análisis: | <p>(Examinación ideas) El o la estudiante compara información e identifica ideas clave.</p> | <p>D: En su lugar, ¿hubieras hecho lo mismo? E5: Sí profesora D: ¿por qué? E5: Porque ya sé que el nombre es importante (proceso) E5EI</p> <p>D: ¿Qué harías en el caso de perder tu nombre? E2: Buscarías tu nombre- buscaría a mi papá si no sabría si no se recordaba también D: ¿Qué harías si no se recordaría? E2: Les preguntaría a mis tíos, a mis papas (INICIO) E2EI</p> <p>D: ¿la caperucita roja dices? Cuéntame ¿ese cuento te gusta? E3: Sí, mucho porque su mamá le ha mandado a su abuelita para comida a su casa y el lobo se lo ha comido a su abuelita de la caperucita roja y lo ha soltado. Le cortaron la barriga y después le han cocido (Proceso) E3EI</p> <p>D: Ahora cuéntame. Si hubieras perdido tu nombre igual que nuestro personaje del cuento, ¿Qué hubieras hecho? E6: Buscar en todas partes profesora (proceso) E6EI</p> | <p>D: ¿por qué crees que haya dicho la verdad esta vez? E5: Porque no quería que le crezca su nariz y no quiso mentir como antes (LOGRADO) E5EI</p> <p>D: ¿por qué crees que haya dicho una mentira? E2: Porque el niño le había dicho, y no quería que se burlen de él porque no son iguales. Él no tiene mamá como ellos. (LOGRADO) E2EI</p> <p>D: ¿por qué crees que haya dicho una mentira? E3: Porque le ha crecido su nariz (PROCESO) E3EI</p> <p>D: ¿por qué crees que haya dicho una mentira? E6: Porque ellos no tienen madre, solo tiene padre. En realidad, no es su papá (LOGRADO) E6EI</p> <p>D: ¿cómo lo sabes? E7: Porque he visto en una película</p> |

| | | | |
|---------------------------|---|--|---|
| | | <p>D: Si perdieras tu nombre, ¿cómo te sentirías tú? E6: Alegre D: ¿por qué? E6: tendría otro nombre D: ¿qué nombre te gustaría? E6: Chanca puma D: ¿crees que a las personas que conoce como a tu mamá, les gustaría llamarte así? E6: Sí le gustaría D: ¿por qué? E6: Sería un guerrero chanca. Nosotros vivíamos donde los chancas en Andahuaylas (PROCESO) E7EI</p> <p>E1: No, porque ella es grande D: ¿los grandes no se olvidan las cosas? E1: No, creo que no (PROCESO) E1EI</p> <p>D: Pero, ¿Habría cosas que existen y no tienen nombre? E4: Si no existe no existe y si existe, existe. Viéndolo, escuchándolo, tocándolo, (PROCESO) E4EI</p> | <p>(LOGRADO) E7EI</p> <p>E1: Ya no tendrá un cuerpo humano, eso dijo la adita. Si mientes serás un muñeco (logrado) E1EI</p> <p>E4: Porque mira es así (hace ademanes con sus manos) es así fácil para pintar D: ¿y la brocha? E4: No, porque es fuerte D: ¿fuerte? E4: Es que es grande y más grande que el pincel, se pinta difícil (LOGRADO) E4EI</p> |
| <p>Inferencia:</p> | <p>Suposición alternativas El o la estudiante imagina posibilidades de efectos o consecuencias frente a situaciones planteadas.</p> | <p>D: ¿Crees que podrías perder tu nombre? E5: No porque el nombre se recuerda, yo no perdería mi nombre. D: Pero, ¿qué pasaría si lo perdieras? E5: Le llamaría a mi mamá para que me ayude. D: Y si tú mamá, ¿no se acordaría? E5: Buscaría mi DNI profesora, allí está mi cumpleaños que es la fecha donde nací y también está mi nombre. (proceso) E5SA</p> <p>D: Acabas de hacer un resumen. Muy bien. Ahora, cuéntame ¿Cómo crees que se sintió el niño al perder su nombre? E2: Se sentiría triste y olvidar por no escribir su nombre, no sabrá escribir su nombre ni nada.</p> | <p>D: ¿cómo lo sabes? E5: Porque lo vi en la tele, a veces no quiere mentir cuando se cansa de que le crezca la nariz (LOGRADO) E5SA</p> <p>D: Sí, eso vemos en el cuento. Ahora ¿qué crees que pasará con él, por haber dicho la mentira? E2: Le ha crecido su nariz D: ¿cómo sabes? ¿cómo estamos seguros? E2: Porque le ha mentido. Así dice en el cuento (LOGRADO) E2SA</p> <p>D: Entonces ¿te imaginas que le ha crecido la nariz?</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>D: ¿Cómo te sentirías tú? E2: Triste llorando con mis hermanas con mi mamá mi papá (proceso) E2SA</p> <p>D: Cierto ¿crees que le dolió al lobo lo que le hicieron? E3: No D: ¿por qué no? E3: Porque él es fuerte D: Si fueras el lobo ¿te dolería a ti? E3: A mí, sí me dolería, D: ¿tú no eres fuerte? E3: No, yo soy débil por eso me dolería (PROCESO) E3SA</p> <p>D: Y si ¿no hubieras encontrado? E6: Me iría a preguntar a mi mamá, mis tías y tíos, mis amigos, ellos me conocen. También me iría a caminar a la calle y buscar personas que me ayuden a buscar mi nombre (proceso) E6SA</p> <p>D: ¿allí era tu casa? E7: Sí, pero la vendimos, porque un señor no tenía casa D: Ahora, ¿tienes otra casa? E7: Sí, tengo 2, pero ahora quiero un calo D: ¿carro? E7: No, un auto eso digo... D: ¿qué harías con un auto? E7: Manejar el auto. D: ¿a dónde irías? E7: ¡cusco! (LOGRADO) E7SA1</p> <p>E7: Me gustaría que mi auto sea un transformer, tenga vida. ¿viste mi transformer? (LOGRADO) E7SA2</p> | <p>E3: Sí porque su papá le compró el dulce (LOGRADO) E3SA</p> <p>D: ¿por qué? E6: Porque oseas ... de él no nació, del varón no nace, la Adita mágica cuando puso magia. Allí nació (logrado) E6SA</p> <p>D: ¿por qué crees que haya dicho la verdad esta vez? E7: Para que no le crezca la nariz (logrado) E7SA</p> <p>D: Ahora ¿qué crees que pasará su nariz de pinocho? E1: Que ya no crezca y su cuerpo sea de un humano (logrado) E1SA</p> <p>D: Entonces ¿todos tienen nombre porque la mamá, el papá y todos les pusieron nombre a las cosas? E4: Sí D: ¿todos tendrán mamá y papá para que le pongan su nombre? E4: Sí, todos tienen mamá y papá. Todos los que son hijos. (LOGRADO) E4SA</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|-------------------|---|--|---|
| | | <p>D: Cuéntame ¿qué hubieras hecho en su lugar? E1: Hubiera buscado en toda mi casa D: ¿y si no hubieras encontrado? E1: Haría algo para recuperar, ya sé... empezar a recordar D: ¿cómo recordarías? E1: Con el DNI D: ¿qué es el DNI? E1: Es la fecha donde nacimos, allí esta como nos llamamos y quiénes son nuestros padres (PROCESO) E1SA</p> <p>D: Y ¿para qué servirá el nombre? E4: Para que nos llamen, edificar, para comer, para que nos llamen a comer E4SA</p> | |
| Evaluación | Evaluación de supuestos El o la estudiante valora la confiabilidad y relevancia de la información brindada. | <p>D: Cuéntame, ¿crees que podamos olvidar nuestro nombre? E5: No profesora, eso solo pasa en el cuento (logrado)E5ES</p> <p>D: Pero, ¿Por qué será importante tener un nombre? E2: Porque de mi nombre para que me llamen, para que me ayuden para que haga mis trabajos para que hacer mis tareas, para lavar, para subir el árbol, para jugar (PROCESO) E2ES</p> <p>NO SE REGISTRA E3ES</p> <p>D: Pero, cuéntame ¿Crees que los nombres sean importantes? E6: Sí D: ¿Por qué piensas que el nombre es importante? E6: Para llamarles de su nombre (inicio)E6ES</p> | <p>E5: No le crecerá su nariz y el Adita lo convertirá en un niño de verdad D: ¿cómo lo sabes? E5: Porque el Adita dijo que cuando no dice mentiras será niño (LOGRADO) E5ES</p> <p>D: ¿por qué crees que haya dicho la verdad esta vez? E2: Porque a su compañero le dijo de donde sacaste esa gorra y pinocho dijo, lo encontré en el camino. No quiso mentir porque si no le ha crecido su nariz. (LOGRADO) E2ES</p> <p>D: ¿por qué crees eso? E3: Porque habló y le va a crecer su nariz. Cuando dice verdad no le pasa y si dice una mentira, le crece su nariz (LOGRADO) E3ES</p> |

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| | | <p>D: Ah, ya veo. Entonces ese auto que tienes ¿tiene vida?</p> <p>E7: No tiene vida solo cuando le pones la pila</p> <p>D: Y ¿nosotros tenemos vida?</p> <p>E7: Sí</p> <p>D: ¿entonces no necesitamos pila?</p> <p>E7: No, porque tenemos vida, así como los chancas que vivieron antes que nosotros. (PROCESO) E7ES</p> <p>D: Entonces ¿por qué será importante el DNI?</p> <p>E1: Para recordar</p> <p>D: Y ¿si no hubiera DNI?</p> <p>E1: No recordaríamos</p> <p>D: Bien, pensemos... si no existiría el DNI ¿cómo hubieras encontrado tu nombre?</p> <p>E1: Le preguntaría a mi mamá, ella nunca se olvidaría (PROCESO) E1ES</p> <p>D: Entonces ¿Crees que el nombre es importante?</p> <p>E4: Si es importante porque si no, no somos nada, no seríamos nada. No existiríamos (PROCESO) E4ES</p> | <p>D: Comprendo. Ahora ¿qué crees que pasará con él? ¿cambiará su cuerpo?</p> <p>E6: Volverá un niño de verdad</p> <p>D: ¿por qué'?</p> <p>E6: Se volverá un niño de verdad porque la Adita le dijo eso (logrado) E6ES</p> <p>D: ¿cómo lo sabes?</p> <p>E7: Porque ha dicho la verdad (logrado) E7ES</p> <p>D: Ahora ¿qué crees que pasará su nariz de pinocho?</p> <p>E1: Que ya no crezca y su cuerpo sea de un humano (LOGRADO) E1ES</p> <p>E4: ¡sí! (sonríe) Todo es mágico</p> <p>D: ¿por qué dices eso?</p> <p>E4: Porque todo se esconde y es mágico</p> <p>D: Entonces ¿el pincel es mágico?</p> <p>E4: Sí, mira (toma su pincel y lo esconde). Es mágico. (LOGRADO) E1ES</p> |
| Explicación | Declaración resultados El o la estudiante presenta conclusiones. | <p>D: Bien, si tuvieras que dibujar el cuento, ¿Qué dibujarías?</p> <p>E5: Mmm cuando el niño busco su nombre, esa parte me gustó mucho. (proceso)E5DR</p> <p>D: Bien, terminamos de escuchar el cuento, ¿Qué te pareció?</p> <p>E2: Bonito</p> <p>D: ¿Por qué dice que te ha parecido bonito?</p> <p>E2: El niño no encontraba su nombre y dormía y eso se despertó debajo de la cama y no encontraba allí encontraba un arcoíris, encontró un señor se puso a pescar y estaba triste por de su nombre. El señor le dio una e. La sirena y en eso le ha peinado la ha</p> | <p>D: Efectivamente. ¿Ahora quiero preguntarte si aprendemos algo de pinocho?</p> <p>E5: A no mentir porque la mentira esa mala, mi mamá siempre me dice (logrado) E5DR</p> <p>D: ¿cómo sabes eso?</p> <p>E2: Si mintió le crecería y si no mintió no le crecería (logrado) E2DR</p> <p>D: Pero a él, sí le crece su nariz</p> <p>E3: Sí, a veces sí y a veces no (LOGRADO) E3DR</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>regalado otra letra. Se encontró una piedra a-le dio una letra, el elefante le dio una letra. Así encuentra su nombre. Y así estaba feliz. Luego vino un mago – por qué estás triste, luego le dio letra. Se fue dormir y tenía su nombre. (proceso) E2DR</p> <p>D: ¿Qué te pareció el cuento?, ¿Te gustó? E3: Sí, mucho porque su mamá le ha mandado a su abuelita para comida a su casa y el lobo se lo ha comida a su abuelita de la caperucita roja y lo ha soltado. Le cortaron la barriga y después le han cocido (PROCESO) E3DR</p> <p>D: Ahora, cuéntame. Si pudieras cambiar el final del cuento, ¿cómo sería? E6: No le cambiamos profesora D: ¿por qué no le cambiarías el final? E6: Porque me gusta que sea así, es bonito como está D: Si no te gustara ¿Lo cambiarías? E6: Sí profesora D: ¿cómo sería? E6: Mmmm el niño que se levante y busqué con su mamá su nombre y luego lo encuentren y sean felices. (proceso) E6DR1</p> <p>D: Hemos terminado de escuchar el cuento. Ahora, me gustaría saber, ¿qué te pareció el cuento? E6: ¡Precioso! D: ¿Por qué dices eso Tt? E6: Porque porque... había personajes y muchos colores en el camino E6DR2</p> <p>D: ¿cómo era esa leyenda? E7: Había una señora con su bebé y su oveja. D: ¿qué le pasó a la señora? E7: La señora no le obedeció a dios. En Andahuaylas están esos hermanos chanca. Chanca... Y chanca puma, era musculosos y vivía</p> | <p>D: ¿qué podemos aprender de pinocho? E6: A no decir ... no hacer lo que pinocho hace, no decir mentiras. (LOGRADO) E6DR</p> <p>D: ¿cómo lo sabes? E7: Porque estaba mintiendo mucho y quería decir la verdad (LOGRADO) E7DR</p> <p>D: ¿Cómo sabemos eso? E1: Porque en el cuento decía que el rescataba a su papa y se convertía en un humano (logrado) E1DR</p> <p>D: ¿y las personas? E4: También son mágicas, no podemos ver a todas D: Cierto, ahora solo te veo a ti E4: Están en sus casas D: ¿cómo lo sabes? E4: Porque allí están o haciendo otras cosas en otras partes D: Ah, ya veo. ¿por eso no las puedo ver? E4: Sí, están escondidas ahora... (LOGRADO) E4DR</p> |
|--|--|--|

| | | | |
|------------------------|---|---|--|
| | | <p>en una cueva. En la cueva podías escuchar gritos de las mujeres (PROCESO) E7DR</p> <p>D: ¿por qué el niño estaba buscando su nombre? E1: Porque no lo encontraba, se levantó y se olvidó D: ¿cómo crees que sentía el niño cuando perdió su nombre? E1: Perdió su nombre D: Sí, pero ¿cómo crees que se sintió? E1: Triste y asustado D: ¿por qué dices eso?, ¿qué te hace pensar eso? E1: Yo me sentiría así (PROCESO) E1RD</p> <p>D: ¿Crees que el nombre sea importante? E4: Si es importante porque si no, no somos nada, no seríamos nada. No existiríamos (PROCESO) E4RD</p> | |
| Autorregulación | Autoevaluación El o la estudiante es consciente de los aprendizajes adquiridos. | <p>D: En su lugar, ¿hubieras hecho lo mismo? E5: Sí profesora D: ¿por qué? E5: Porque ya sé que el nombre es importante (proceso)E5AUT</p> <p>D: Entonces, ¿Qué es lo que quieres decir cuando dices que el nombre es importante para realizar todas esas actividades que mencionas? E2: Es importante tener un nombre para hacer todo. Si no, no haríamos nada. (proceso)E2AUT</p> <p>NO SE REGISTRA E3AUT</p> <p>D: Excelente, acabas de crear otro final y has agregado detalles al cuento. Ahora dime, ¿si pudieras, te cambiarías el nombre? E6: No profesora D: ¿por qué no?</p> | <p>E5: A no mentir porque la mentira esa mala, mi mamá siempre me dice (LOGRADO) E5AUT</p> <p>D: ¿qué podemos aprender de pinocho? E2: No ser mentiroso (PROCESO) E2AUT</p> <p>D: Perfecto, entonces ¿qué podemos aprender de pinocho? E3: No mentir (PROCESO) E3AUT</p> <p>D: ¿por qué? E6: Porque el osea está mintiendo y nosotros no podemos mentir siempre debemos decir la verdad D: ¿te gustaría ser como pinocho? E6: No porque no debemos mentir Porque es malo</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>E6: Cada persona son únicos y yo tengo mi nombre (proceso) E6AUT</p> <p>D: ¿por qué ese personaje vivía en una cueva y no en una casa como nosotros?</p> <p>E7: No existía las calaminas y tampoco existíamos. (PROCESO) E7AUT</p> <p>D: ¿cómo recordarías?</p> <p>E1: Con el DNI</p> <p>D: ¿qué es el DNI?</p> <p>E1: Es la fecha donde nacimos, allí esta como nos llamamos y quiénes son nuestros padres (PROCESO) E1AUT</p> <p>D: ¿Crees que el nombre sea importante?</p> <p>E4: Si es importante porque si no, no somos nada, no seríamos nada. No existiríamos (PROCESO) E4ES</p> | <p>D: ¿cuándo decimos que algo es malo?</p> <p>E6: Hacer cosas malas, por ejemplo, cosas de tu hermano, por ejemplo, si afectamos a tu hermano. (LOGRADO) E6AUT</p> <p>D: ¿qué podemos aprender de pinocho?</p> <p>E7: No mentir y decir verdad (LOGRADO) E7AUT</p> <p>D: Entonces ¿qué podemos aprender de pinocho?</p> <p>E1: Que es un muñeco bien inteligente y que es muñeco muy bueno (LOGRADO) E1AUT</p> <p>E4: Esto no es una brocha</p> <p>D: ¿qué es entonces?</p> <p>E4: Es un pincel (LOGRADO) E4AUT</p> |
| | <p>Autocorrección</p> <p>El o la estudiante reformula enunciados en base a razonamientos.</p> | <p>D: Claro, y ... ¿Para qué más podrá servir?</p> <p>E5: ara que te llamen profesora</p> <p>D: Sí, eso ya lo mencionaste. ¿Para qué más sería?</p> <p>E5: Para que te conozcan y sepan quién eres (proceso) E5RR</p> <p>No se registra E2RR</p> <p>D: ¿crees que le dolió al lobo lo que le hicieron?</p> <p>E3: No</p> <p>D: ¿por qué no?</p> <p>E3: Porque él es fuerte</p> <p>...</p> <p>D: y si ¿tienes una mascota en casa y le hicieran lo mismo que al lobo? ¿le dolería a él?</p> <p>E3: Al perrito sí le dolería</p> <p>D: ¿por qué?</p> | <p>D: Pero ¿A él sí le crece la nariz o no?</p> <p>E5: Sí</p> <p>D: ¿Entonces...</p> <p>E5: No sé profesora, no lo sé</p> <p>D: Bien, usemos la misma lógica de antes, ¿te parece?</p> <p>E5: Sí</p> <p>D: Empecemos el cuerpo de pinocho cambia cuando él dice una mentira ¿es cierto?</p> <p>E5: Sí cuando dice una mentira le crece</p> <p>D: Y ¿cuándo dice la verdad?</p> <p>E5: No le crece</p> <p>D: Bien, entonces cuando él dice "Me va a crecer la nariz" ¿Es una mentira o una verdad?</p> <p>E5: Es una mentira porque no le crece de la nada</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>E3: Porque es un perro y no un lobo. (inicio) E3RR</p> <p>D: Comprendo. ¿cómo crees que se sintió el niño al perder su nombre? E6: Buscó su nombre D: Pero, ¿cómo crees que se sintió? E6: Triste (inicio) E6RR</p> <p>NO SE REGISTRA E7RR</p> <p>D: ¿los grandes no se olvidan las cosas? E1: No, creo que no D: ¿cómo lo sabes? E1: Porque mis papas nunca se olvidan nada (INICIO) E1RR</p> <p>D: ¿Estás seguro de que no podemos ver tu nombre? E4: mmmm... cuando lo escribes sí (PROCESO) E4RR</p> | <p>D: Bien, ¿Cambiará su cuerpo? E5: Sí porque ha mentido (logrado) E5RR</p> <p>D: ¿qué opinas de las personas que mienten? E2: Es malo mentir D: ¿por qué sería malo mentir? E2: Porque te crecería grande la nariz D: ¿Si no te creciera grande la nariz, podrías mentir? E2: No porque es malo y los que mienten son malos (PROCESO) E2RR</p> <p>D: Y si tu dijeras mentiras y no te crece la nariz, ¿mentirías? E3: No porque me crece D: Pero ¿si no te creciera? E3: Nunca, porque es feo mentir (proceso) E3RR</p> <p>D: ¿por qué? E6: Porque el osea está mintiendo y nosotros no podemos mentir siempre debemos decir la verdad D: ¿te gustaría ser como pinocho? E6: No porque no debemos mentir Porque es malo D: ¿cuándo decimos que algo es malo? E6: Hacer cosas malas, por ejemplo, cosas de tu hermano, por ejemplo, si afectamos a tu hermano. (LOGRADO) E6RR</p> <p>D: ¿estás seguro que mintió esta vez? E7: Sí D: ¿Te parece si volvemos a revisar la historia para estar seguros? E7: Sí</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>D: Ahora, cuéntame ¿dijo una verdad o una mentira? E7: Verdad (LOGRADO) E7RR</p> <p>D: ¿Quisieras ser como pinocho? E1: No D: ¿pero por qué no si me dijiste que es bueno? ¿no quieres ser buena? E1: Porque es un muñeco y no quiero ser una muñeca (logrado) E1RR</p> <p>D: ¿quién te puso tu nombre? E4: Todas las personas, todos me conocen así. Mi papá y mi mamá cuando nací (LOGRADO) E4RR</p> |
|--|--|--|---|

ANEXO 4: Evaluación inicial y final del nivel de desarrollo del pensamiento crítico

| PARTICIPANTES | | E1 | | E2 | | E3 | | E4 | | E5 | | E6 | | E7 | |
|-------------------------------------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO | SUBHABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO | IN | FI | IN | FI | IN | FI | IN | FI | IN | FI | IN | FI | IN | FI |
| Interpretación | Categorización | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | Decodificación | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | Clarificación del significado | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| Análisis | Examinación de ideas | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| Inferencia | Suposición alternativas | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Evaluación | Evaluación supuestos | 2 | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| Explicación | Declaración resultados | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| Autorregulación | Autoevaluación | 2 | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Autocorrección | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 |
|--|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

No logrado: NL = 0; En inicio: I = 1; En proceso: P = 2; Logro esperado: L = 3; Logro destacado: LD = 4; IN: Prueba inicial; FI: Prueba final

D= Docente

E1= Estudiante 1

E2= Estudiante 2

E3= Estudiante 3

E4= Estudiante 4

E5= Estudiante 5

E6= Estudiante 6

E7= Estudiante 7

