

**LA EXPERIENCIA LITERARIA, UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

Autoras:

Irma Clemencia Galindo Parra

Maria Del Pilar Julia Sánchez

Maestra Tutora:

Martha Leonor Sierra Ávila

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ

2022

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado en primera instancia a mi compañero, a mi hijo e hijas que siempre me han apoyado en todos los proyectos que he emprendido, lo mismo que a mis nueras e hijos adoptivos.

Clemencia

A mi familia, quienes con amor, me han cobijado y con sus consejos me han orientado y acompañado en cada uno de mis sueños.

Pilar

Agradecimientos

Al alma mater que abrió sus brazos para acogernos, igual que cada uno de nuestros profesores durante estos cinco años, sin olvidar a todas y todos nuestros compañeros y compañeras de estudio.

A nuestras amigas y amigos y a todas las personas que nos incentivaron y motivaron para seguir adelante con nuestros sueños y propósitos.

A la Profesora Martha Sierra, por sus orientaciones y compañía, para llevar a buen término el presente escrito.

A la profesora Rubiela Pulido Silva, de la Institución Educativa Compartir, especialmente a los niños y niñas que participaron y nos acompañaron en este proyecto.

Pilar y Clemencia.

Tabla de contenido

Introducción	5
Capítulo 1. Marco Contextual.....	7
1.1. Problematicación	7
1.2. Justificación.....	10
1.4. Propósitos	13
1.5. Antecedentes	14
1.6. Contexto Escolar	18
Capítulo 2. Marco Teórico	23
2.1. Pensamiento Crítico	23
2.2. Procesos implicados en el pensamiento crítico	28
2.2.1. Juicios y criterios	28
2.2.2. Razonamiento	29
2.2.3. Argumentación	31
2.2.4. Toma de decisiones	32
2.3. La pregunta estrategia fundamental para propiciar el pensamiento crítico.....	33
2.4. Experiencia literaria y pensamiento crítico	38
Capítulo 3. Marco Metodológico.....	42
3.1. Enfoque metodológico	42
3.2. Estrategia metodológica	44
3.3. Características de los talleres	45
3.3.1. Temas.	46
3.3.2. Momentos	48
Capítulo 4. Propuesta Pedagógica.....	51
4.1. Diseño de talleres	51

4.1.2. Planeación de talleres	53
4.2.3. Desarrollo de los Talleres	55
Capítulo 5. Análisis.....	56
5.2. Caracterización de las mediaciones del maestro para posibilitar el pensamiento crítico...	70
5.3. Caracterización de la experiencia literaria como potenciadora del pensamiento crítico ...	77
Capítulo 6. Conclusiones	81
7. Referencias Bibliográficas	86
ANEXOS	91

Introducción

El presente trabajo, se desarrolla bajo la modalidad de proyecto pedagógico desde un enfoque cualitativo-interpretativo, que tiene como fin el desarrollo del pensamiento crítico en primera infancia, a través de experiencias literarias. Surge a partir de la experiencia en la práctica como maestras en formación, donde se evidencia en las aulas la ausencia de la voz del niño y la niña ante lo que cree, analiza y considera es su entorno social.

Esta propuesta pedagógica, emplea el taller como estrategia metodológica a través de experiencias literarias, con el ánimo de escuchar las voces de los niños y las niñas, desde la pregunta y la reflexión como ejes dinamizadores, en la construcción de su pensamiento crítico.

El primer apartado presenta la problematización, la cual expone la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años a través de la experiencia literaria, en la justificación se hace hincapié de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la primera infancia, puesto que contribuye en la formación de su pensamiento y como ser social participativo. Lo anterior llevó a establecer como pregunta problematizadora: ¿Cómo propiciar desde las experiencias literarias, la construcción del pensamiento crítico en los niños y las niñas? Con el propósito de desarrollar este pensamiento a través de la literatura. En los antecedentes se expone la búsqueda respecto a qué es el pensamiento crítico y su desarrollo en la primera infancia. Además, se presentan las características del escenario educativo en el que se propició el presente trabajo investigativo.

En el segundo apartado se presenta el marco contextual desde autores que se desempeñan en campos como: la filosofía, psicología y educación, que permitieron una mirada general del pensamiento crítico y los procesos implicados en su desarrollo desde esas disciplinas. La pregunta

como estrategia para propiciar este pensamiento y la experiencia literaria en la construcción del pensamiento crítico.

Seguido a esto, en el tercer apartado se encuentra el marco metodológico, en el cual se da cuenta de la modalidad de investigación y su enfoque, así mismo del taller como estrategia metodológica, en el cual se abordaron diferentes problemáticas que son sensibles al entorno de los niños y las niñas y a su vez, los momentos que definían su estructura organizativa.

Dentro de este orden, en el cuarto apartado se desarrolla el taller como estrategia fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico, se presenta un análisis de los cuentos que se van a presentar a los niños y las niñas desde los aspectos del pensamiento crítico. Se presentan los talleres y el desarrollo de cada uno de sus momentos. Si bien se prepararon un total de doce talleres, es de aclarar que, dadas las condiciones, se lograron realizar siete de ellos.

En el quinto apartado, se presentan las categorías de análisis en cada uno de los talleres, las cuales emergen de los planteamientos teóricos y las voces de los niños y las niñas en los diálogos suscitados por la pregunta como eje dinamizador. Por último, en el sexto apartado se presentan las conclusiones y proyecciones que surgen en el desarrollo de la propuesta.

Capítulo 1. Marco Contextual

El presente capítulo expone el problema que se aborda en el ejercicio investigativo, el cual emerge de las reflexiones derivadas de la problematización y la justificación, que busca a través de experiencias literarias, propiciar la construcción del pensamiento crítico en los niños y niñas. La pregunta de investigación y los propósitos expuestos en este documento, resaltan la importancia del pensamiento crítico y la literatura como medio para su construcción en la educación infantil. A su vez se presentan los antecedentes entorno al pensamiento crítico y la literatura, referentes que aportaron a la propuesta de este ejercicio de investigación. Finalmente se presenta el contexto en el cual se desarrolló el proyecto pedagógico, la caracterización de la Institución y de los niños y niñas participantes.

1.1. Problematización

Pensar críticamente exige procesos como: asumir posturas, hacer juicios, reflexionar, formular preguntas y así mismo darles respuestas. Dichos procesos deben ser desarrollados desde los primeros años de escolaridad y no solamente en los grados superiores, donde generalmente se considera que existe una madurez mental para tal ejercicio. La importancia del pensamiento crítico en educación infantil, radica en que los niños y las niñas, están buscando constantemente respuestas de lo que sucede en su entorno, suscitando la curiosidad. De ahí que, se debe considerar a los niños y las niñas, como sujetos críticos, que preguntan por aquello que no logran asimilar o entender completamente, siendo capaces de asumir posiciones frente a los hechos.

Tales afirmaciones se sustentan en Lipman (1997) para quien el pensamiento crítico presupone habilidades que los niños desde su primera infancia poseen, pues bien “los niños están naturalmente predispuestos a la adquisición de habilidades cognitivas de la misma forma que

adquieren el lenguaje, y la educación es necesaria para poder reforzar dicho proceso” (p. 86). Al respecto conviene decir que, desde esos primeros años de escolaridad, se debe reconocer en el niño y la niña destrezas que de alguna manera han adquirido a través de su contexto social; en concordancia, Tamayo et al. (2015) argumentan que “el desarrollo del pensamiento crítico exige entonces, de un lado, la exploración y el reconocimiento en el sujeto a temprana edad de sus modelos representacionales y habilidades cognitivas” (p. 116).

Tanto los niños como las niñas son sujetos sociales, con capacidad de comprender y opinar sobre todo aquello que les rodea; pero es común desconocerlos como sujetos críticos, por su edad temprana y por carecer de experiencias como las que puede tener un adulto, creyendo que no poseen un criterio sobre el mundo que los rodea y asumiendo que lo que requieren es información, que, si bien es cierto, es necesaria, no es suficiente. Lo anterior en palabras de Gómez et al. (2019) “La educación preescolar se reduce a un tránsito para la circulación de contenidos básicos y estandarizados, con el fin de avanzar en los siguientes niveles de escolarización” (p.162), dando como consecuencia exigencias educativas que buscan una escolarización con contenidos que se distancian de la creatividad y el asombro, propios de esos primeros años.

Lo anterior indica que no hay un trabajo intencional del maestro en torno al desarrollo del pensamiento crítico. Desde las ciencias sociales, Madrid (2020) expone que el pensamiento crítico “sirve de fundamento para que en cada uno de los niveles de educación básica primaria, secundaria y media el educando logre la coherencia entre lo que piensa, siente, dice y hace” (p.168). Pero este pensamiento crítico de acuerdo con Madrid (2020) solo se reduce a prácticas de transcripción, lectura y escritura en áreas específicas, limitando la comprensión diversa del pensamiento de cada individuo.

En el proceso enseñanza aprendizaje E. Zuleta (2008) expone:

Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida; el alumno no puede contestar nunca pensando, siempre tiene que tratar de recordar lo que dijo el maestro. Esta relación se convierte en una manera de inhibir al otro, de convertirlo en un ser que no puede pensar, que no tiene derecho a pensar por ser alumno. (p. 43)

Lo expuesto por E. Zuleta, nos remonta a nuestras prácticas pedagógicas, en las que observábamos que el rol del docente no era el de proponer un diálogo, sino el de obligar a los niños y las niñas a responder de manera mecánica en una práctica de memorización de información, actitud que refuerza el poder sobre el alumno. La construcción de pensamiento crítico exige nuevas formas de entender las relaciones entre los estudiantes, los profesores y los saberes que circulan en las aulas. En palabras de Oviedo y Páez (2020):

Se evidencia la necesidad de reconfigurar la formación de profesores hacia una educación más reflexiva que enfrente a los estudiantes a un mundo real a partir de la articulación de contenidos y saberes, con el ejercicio de habilidades y actitudes para el pensamiento crítico. (p.17)

Si bien existe la necesidad de un cambio en el pensar y hacer docente, se continúan con paradigmas alejados de la realidad, donde el maestro habla, los niños y las niñas escuchan y muchas veces no entienden por qué no concuerda con su realidad.

Para el Estado Colombiano, en el nuevo paradigma educativo tratado en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Uno de los desafíos para lograr el cumplimiento de la Visión a 2026 es:

Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; que, más allá de una pedagogía basada en la transmisión de información, se oriente hacia el desarrollo humano y la integralidad de una formación que contribuya a la construcción de nación en un contexto de diversidad cultural y social y de creciente internacionalización. (p.18)

Esto hará que se tenga una visión de los niños y las niñas, donde no prime lo que plantea sólo el docente, sino que, al contrario, se construya un pensamiento crítico donde confluyan lo expresado por el maestro y analizado por los niños y las niñas.

1.2. Justificación

Pensar críticamente es algo que dota de sentido nuestro diario vivir como sujetos sociales, puesto que estamos expuestos a tomar decisiones, desde las más sencillas: cómo vestir, qué comer, hasta otras más complejas: como solucionar un problema o elegir quién nos representará por medio del sufragio.

Los niños y las niñas a muy temprana edad van construyendo su pensamiento desde instituciones como la familia, la escuela, al igual que la experiencia con sus pares. Es desde esas primeras interacciones que se debería reconocer la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y así, principalmente desde la escuela, intencionalmente buscar que los niños y las niñas den respuesta y doten de sentido las preguntas que se hacen de su entorno, permeadas muchas veces por lo que ven, intuyen o escuchan. Tamayo et al. (2015) hacen mención a que:

Se reconoce que los niños constantemente se están preguntando por todo aquello que los rodea, con su original y característica pregunta: ¿por qué? Mostrando siempre una actitud de perplejidad, asombro y curiosidad, que los lleva a intentar dar y dotar de sentido los fenómenos que observan y que los impulsan a seguir preguntando. (p.115)

Respecto a lo anterior Puche (2000, como se citó en Tamayo et al., 2015) expone que el niño desde que manipula objetos ya se plantea hipótesis, que luego va desarrollando cuando clasifica ordena y cuenta, confirmando así que a muy temprana edad de manera autónoma y autodirigida construye su propio conocimiento, para posteriormente generar y participar en la resolución de problemas, donde ya no solo manipula datos, sino que se aprovecha de ellos en sus representaciones internas (p.115). El niño o la niña desde ese autoconocimiento va formando un imaginario, donde cuestiona y duda sobre los diversos comportamientos que observa y que muchas veces no sabe cómo asimilarlos.

Para el Estado colombiano, según Visión del PNDE:

Para el año 2026 se espera, con el decidido concurso de toda la sociedad como educadora, que el Estado haya tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público. (p.15)

Para el logro de tal fin, es necesario y con la participación de todos los estamentos estatales y sociales, la revisión de las políticas educativas, desde el Ministerio, junto al compromiso ético y político de los docentes, pasando por lo administrativo, y agentes que, si bien se consideran a veces

lejanos a la escuela, son de suma importancia como son los padres de familia. Otra situación que hace parte de dicho compromiso es la práctica que compromete a los futuros docentes y desde ahí, debe propugnarse por esos cambios.

Desde una perspectiva crítica se considera necesaria la formación en la solidaridad, la convivencia social y la libertad de los seres humanos. Por esto, Freire (1999) sustenta la importancia de que el maestro forme desde la práctica estudiantes competentes y políticos que conozcan su realidad social y la del mundo, que aporte a la construcción de una sociedad equitativa y respetuosa de la diferencia.

En este sentido, la literatura es una experiencia que propicia la construcción de pensamiento crítico, en la medida que juega un papel preponderante para ayudarlo a acercarse a temas, que normalmente no se tratan ni en la familia, ni en la escuela y a asimilar aquello que le causa curiosidad y no le permite dar respuesta. De acuerdo con el SED 2019 a partir de la literatura:

El niño explora otra forma de pensar y recrea un mundo paralelo al suyo, convirtiéndose en una experiencia vital que lo lleva a conocerse mejor, a desarrollar su personalidad y a identificarse en sus sensaciones y pensamientos a través de las palabras que viven en la literatura y cobran sentido cuando son leídas. (p.80)

La experiencia literaria permite que los niños y niñas realicen una correlación de lo narrado en los libros con su entorno, es así como la obra literaria es un referente de su realidad, donde ponen en juego su imaginación e interpretación del mundo, lo que sienten y a su vez se permean de otras formas de ser y sentir, que amplían sus posibilidades de pensar críticamente.

Consideramos que la escuela puede involucrar a los niños y las niñas en su realidad social y prepararlos para participar de la transformación de esa realidad, propiciando de manera integral

el desarrollo del pensamiento crítico, al aprovechar la riqueza que ofrece la narrativa literaria sobre diferentes situaciones que suscitan la reflexión y lo encaminan hacia ese ser social comprometido y crítico. Si se desarrolla el pensamiento crítico desde una temprana edad, los niños serán capaces de tomar decisiones y resolver problemas, pudiendo diferenciar argumentos y supuestos.

Es de vital importancia llevar a cabo propuestas de aula en las que se desarrolle el pensamiento crítico, ya que, al encontrarnos en un contexto mundial agobiado por las crisis sociales, políticas, religiosas y económicas, se exige la formación de niñas, niños y jóvenes, cada vez más autónomos, con criterio de análisis y de soluciones que aporten al mundo que les rodea. La escuela debería ofrecer un ambiente armónico, que fortalezcan en los niños y las niñas un pensamiento crítico, que los lleve a actuar creyendo en sus propias convicciones.

Entre diversas opciones, consideramos que la literatura puede ofrecer ese ambiente propicio para que los niños y niñas aborden situaciones de la realidad social, en torno a las cuales expresar lo que piensan y emitir juicios argumentados y plantear alternativas de solución.

Frente a las situaciones planteadas surge como pregunta ¿Cómo propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas, a través de las experiencias literarias?

1.4. Propósitos

Las intencionalidades del presente trabajo de grado se plantean en términos de propósitos y no de objetivos, ya que estos últimos se expresan en términos de rendimientos y se apartan de problemas éticos y políticos; los propósitos, por el contrario, se plantean en términos de reflexión, acción y potenciación para comprometerse en una acción autónoma.

Así, en los propósitos planteados a continuación, se expresa el sentido del ejercicio de investigación, el cual, resalta la importancia del pensamiento crítico en la Educación Infantil.

Propósito general

Propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y las niñas, del grado 102, jornada tarde del colegio Instituto Educativo Compartir, a partir de su participación en experiencias literarias.

Propósitos específicos

- Indagar antecedentes investigativos sobre pensamiento crítico como insumo para el diseño de la propuesta pedagógica.
- Construir un marco teórico que aborde los conceptos fundamentales sobre el pensamiento crítico, con el fin de comprender su sentido y las implicaciones en la formulación de una propuesta pedagógica.
- Diseñar una propuesta pedagógica que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico, en la que el diálogo y la pregunta, suscitadas por las experiencias literarias, generen en los niños y las niñas reflexiones sobre diferentes problemáticas de carácter social.
- Implementar la propuesta pedagógica y analizar los diferentes hallazgos, con el fin de encontrar rutas y comprensiones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Infantil.
- Aportar al debate de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, en torno al desarrollo del pensamiento crítico de los niños y las niñas.

1.5. Antecedentes

En la búsqueda de antecedentes respecto al pensamiento crítico y la literatura infantil como su detonante, se encontraron diversos proyectos investigativos y puntos de vista de autores descritos a continuación:

Arévalo et al. (2017) En su trabajo de especialización *Aportes teóricos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial en Bogotá*. Universidad Francisco José de Caldas. Exponen el desarrollo de estrategias didácticas que promuevan desde aportes teóricos centrados en el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, habilidades que permitan en la educación inicial a los niños y niñas, exponer, indagar, considerar y cuestionarse en los diversos contextos sociales en los que están inmersos. Dado que “El desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años de vida, es importante puesto que los seres humanos son actores sociales, quienes tienen la potestad de transformar el mundo a través de su propio conocimiento” (Arévalo et al., 2017, p.18)

Dávila y Urgiles (2019) En su trabajo de investigación *Literatura infantil en el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 4 a 5 años*. Universidad de Guayaquil. Evidencian la influencia de la literatura infantil en el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 4 a 5 años en etapa preescolar, mediante la propuesta de una guía didáctica de cuentos infantiles. Induciendo, provocando y despertando en ellos su creatividad, imaginación e interés de forma creativa y participativa por la literatura infantil, la cual describen como:

Las obras literarias infantiles ofrecen la posibilidad de poner en contacto al niño con los problemas de otros niños o con personajes fantásticos con los que se identifica lo que favorece a la estructura del pensamiento. La realidad mostrada en la literatura infantil es una oportunidad que les permite encontrar soluciones a los problemas y tomar decisiones en base a su competencia creativa (pp. 27-28).

En cuanto al pensamiento crítico en los niños, Dávila y Urgiles (2019) registran que:

El pensamiento crítico representa para los niños una habilidad que transforma la calidad del pensamiento, ya que los motiva a reflexionar, analizar, cuestionar, implica todo un proceso intelectual que poco a poco les ayuda a seleccionar información, comprenderla y hallar un criterio apropiado respecto a los supuestos que pueda presentar. En otras palabras, los induce a ir más allá de lo que pueden observar a simple vista, buscando la fuente que de valor a los eventos para entender y hacer su propio juicio y en base a eso tomar decisiones (p. 33)

De acuerdo con lo anterior, las autoras exponen la importancia de analizar la literatura infantil y el pensamiento crítico, como un recurso importante y significativo, que involucra el desarrollo lingüístico y cognitivo, que conecta al niño de manera afectiva con el medio social y cultural.

Contento (2019) En su proyecto de investigación- acción *La literatura infantil como mediadora en los procesos iniciales de argumentación*, Universidad Pedagógica Nacional. Realizado con estudiantes del grado segundo, posteriormente tercero, del colegio Atenas IED, cuyo objetivo fue fortalecer los procesos iniciales de argumentación, mediante la literatura infantil, expone:

La importancia de desarrollar sujetos críticos desde los ciclos iniciales de la educación; lo anterior con el fin de potencializar las bases que permitirán a los niños y jóvenes de ciclos posteriores elaborar juicios de su realidad bien sustentados y con la menor cantidad de falacias posibles. Por consiguiente, la competencia argumentativa debe ser abordada y desarrollada desde los primeros grados de manera pertinente para que los niños desde sus experiencias y perspectivas justifiquen el porqué de sus opiniones. (p. 8)

Debido a lo antes expuesto, se planteó una propuesta pedagógica basada en la implementación de una secuencia didáctica apoyada en el modelo de secuencias didácticas en el aula planteado por Anna Camps, el cual contó con tres fases: preparación, producción y evaluación. Ahora bien, los resultados de la investigación dieron cuenta de acuerdo con Contento (2019) que “la capacidad argumentativa de los estudiantes pudo ser fortalecida mediante el uso de la literatura y la adquisición de distintas herramientas en un proceso guiado.” (p. 70)

Bustos et al., (2020) en su proyecto *El desarrollo del pensamiento crítico en la construcción del sujeto político en la primera infancia*, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Exponen la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la primera infancia y el papel que este desempeña en la construcción del sujeto político en los grados transición y primero. Encontrando necesario:

Reconocer la importancia de la elaboración del pensamiento crítico en la primera infancia, ya que tanto niños como adultos pueden desarrollar esta habilidad, pero abordándose de maneras diferentes. Además, el desarrollo de este aporta al crecimiento de la empatía y a la creación de cambios en problemáticas sociales de su contexto, donde crea necesario. (p 20)

Surge en su investigación como propuesta la implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas. Entre las estrategias empleadas se encuentra, el juego y el arte como instrumento lúdico y la pregunta como fuente de discusión para fortalecer la capacidad argumentativa.

De igual manera, Bustos et al., (2020) consideran que en el desarrollo del pensamiento crítico: “es necesario crear buenas bases argumentativas, puesto que la argumentación es una actividad social que implica escuchar al otro y a partir de esto, crear una opinión concreta” (p. 21).

Se evidencia en los antecedentes la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años en los niños y niñas, aportan elementos teóricos que permiten enriquecer el ejercicio investigativo en la conceptualización del pensamiento crítico y aspectos implicados como la argumentación. A su vez identificar la importancia de la creación e implementación de estrategias que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico en la construcción de sujetos sociales y políticos y por último la literatura como estrategia que contribuye a la construcción de ese pensamiento.

En general, los trabajos consultados nos permitieron comprender que los beneficios generados por el fortalecimiento del pensamiento crítico en los niños y niñas, desde los primeros años, pueden trascender significativamente en la formación de sus vidas, inicialmente a nivel personal y luego como integrantes de una comunidad, al reconocer, participar y actuar en la toma de decisiones.

1.6. Contexto Escolar

En el siguiente apartado se expondrá la razón por la cual se desarrolló el proyecto pedagógico en la Institución Educativa Compartir, así mismo, se presentará la caracterización del sector, de la Institución Educativa y de los niños y niñas que participaron en el proyecto pedagógico.

Conviene especificar que la ejecución del proyecto pedagógico se realizó en la Institución Educativa Compartir, la cual no hizo parte del escenario donde se llevó la práctica pedagógica

como maestras en formación. Dado que en el año 2020 lo acaecido con la pandemia del Coronavirus o Covid 19, cambió paradigmas, interacciones sociales y lo más importante, las formas de interactuar en la escuela, siendo necesario educar desde la distancia.

Esto último transformó la práctica pedagógica de los docentes en formación, pues de tener niños y niñas presentes en las aulas, se transformaron en pupilos virtuales, lo que impidió estar de manera presencial en ellas, incidiendo en la forma de interrelación y apropiación del conocimiento mediado por las TICS. Esto no nos permitió tener un escenario de práctica de manera presencial.

La práctica del nivel de profundización tenía previsto realizarse en escenarios alternativos como los son: el Museo Quinta de Bolívar y Casa Museo de la Independencia, si bien la apertura de estos escenarios se dio de manera gradual y con todas las medidas de bioseguridad que se exigían, no fue posible como maestras en formación estar en ellos; debido a que no se dio continuidad al convenio de práctica entre el Ministerio de Cultura y la Universidad Pedagógica Nacional. Esto obligó a que la práctica se desarrollara en un primer momento, con el reconocimiento de nuevos escenarios como: bibliotecas, humedales, parques ecológicos, los cuales abrieron una nueva mirada de la presencia de las infancias en estos lugares, su formación, participación y apropiación del territorio.

En un segundo momento, con la gestión del convenio con IDARTES, se permitió realizar un proceso de observación y documentación desde el saber pedagógico, en el programa Nidos y las puestas artísticas desarrolladas en diferentes instituciones en la ciudad, con diferentes poblaciones y edades: familias, bebés, niños y niñas en niveles de educación inicial, preescolar y básica primaria. Sin embargo, en ninguno de estos dos momentos por los cuales se vio atravesada la práctica de profundización, fue posible desarrollar la propuesta pedagógica.

Es por todo lo anterior, que se hizo necesario establecer contacto con un colegio en Soacha, en donde existían algunos vínculos personales. Así, el proyecto pedagógico se realizó en la Institución Educativa Compartir, por la cercanía que se tiene con la institución.

La Institución Educativa Compartir, es una institución de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, con jornada escolar en mañana, tarde y noche, la cual brinda en su modalidad académica, educación de grados cero a undécimo. Se encuentra ubicada en el barrio Compartir, Comuna 1 Compartir, en el municipio de Soacha.

El municipio de Soacha se encuentra ubicado en la zona sur occidental de la sabana de Bogotá, está conformado por 6 comunas, 2 corregimientos y 532 barrios aproximadamente, albergando un total de 645.205 habitantes aproximadamente, según el censo de 2018.

La estratificación del sector como la gran mayoría de barrios del Municipio pertenecen a los estratos 1 y 2, muy pocos en el estrato 3, el resto de los estratos son inexistentes allí. En el barrio Compartir, prevalece el estrato 2, sus habitantes en gran proporción, son trabajadores informales que laboran dentro del municipio, los que no; en su mayoría, por lo general laboran en Bogotá.

La población infantil del municipio de Soacha según Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 – DANE indica que el 15,33% son niños y niñas de 0 a 9 años que habitan en el municipio, resultando insuficiente la oferta escolar, que según el DANE entre el 2005 y el 2018 creció un 62%. La alta demanda escolar ha originado dificultades en el acceso a cupos escolares, que suplan esta necesidad, originándose la problemática de tener que matricular a los niños y niñas en municipios aledaños e incluso en Bogotá, en localidades cerca a Soacha como son Bosa y

Kennedy o en el peor de los casos la desescolarización de los niños, niñas y adolescentes, aumentando así el cordón de miseria.

La creación de la institución se remota a la fundación del barrio Compartir, en respuesta a las demandas educativas de la población, con la organización en 1985 del Comité de Educación, encargado de gestionar ante las entidades la construcción del plantel educativo. Su funcionamiento comienza con la cobertura de Básica Primaria, en las jornadas mañana y tarde, bajo el nombre de ASOCOM (Asociación Comunitaria Compartir). En los años posteriores, la institución amplió su cobertura en primaria y secundaria, en las jornadas mañana, tarde y nocturna.

El P.E.I de la Institución Educativa Compartir “Construyendo calidad con eficiencia” es fruto del trabajo colectivo de los integrantes que conforman la comunidad educativa; responde a las necesidades, la evaluación institucional y el plan de mejoramiento de la institución. Es desarrollado desde la concepción del enfoque social y la academia, como preparación para el ser, el saber y el saber hacer. De modo que, el estudiante es gestor de su propio conocimiento, que le permitirá desarrollar sus habilidades, aptitudes y actitudes que le posibilitará posteriormente desempeñarse como un ciudadano íntegro, participe y transformador; desde la interacción con sus pares y orientación de los docentes.

El interés al abordar esta propuesta con los niños y niñas de la Institución Educativa Compartir, implicó acercarnos, en primera instancia, a la realidad que afrontan los niños y las niñas en su ambiente familiar, identificada a través del diálogo con la maestra titular: inestabilidad económica, desintegración familiar, violencia intrafamiliar, excesiva permisividad o autoritarismo, falta de acompañamiento de los padres de familia para compartir con sus hijos, lo cual afecta de acuerdo a la maestra los procesos de crecimiento de los niños y niñas. Los quince niños y niñas que participaron en los talleres son estudiantes del grado 102 de la jornada de la tarde; sus edades

oscilan entre los cinco a seis años; provienen de hogares constituidos así: el 60 % por padre y madre, el 33,33% por madre cabeza de familia, el 6.66 % vive con sus abuelos. Es de anotar que el 6.66 % pertenece a población venezolana.

La selección de los niños que participaron en los talleres se dio por parte de la maestra titular del grado primero, bajo los criterios de buen comportamiento en clase y cumplimiento en la realización de las actividades. Las intervenciones realizadas no se hicieron de manera continua, puesto que, como maestras en formación debimos acogernos a los tiempos de la institución y de los niños y las niñas con su maestra, siendo permitida la realización de talleres al finalizar la jornada escolar, para que nuestra intervención no interfiriera con las actividades académicas; imposibilitando así un diálogo previo con los niños y las niñas que propiciara su participación en la elección de los temas y los cuentos que se abordaron en cada uno de los talleres, Es de anotar que los niños y niñas del grado 102 en su totalidad manifestaron su deseo de participar en los talleres, expresando gusto al ser seleccionados, pero como se mencionó anteriormente, no fue posible la participación de todo el grupo.

Capítulo 2. Marco Teórico

Una preocupación que debe existir dentro de la educación es, incentivar y propiciar el pensamiento crítico en los alumnos, desde temprana edad y no solo en los grados superiores, aun cuando este pensamiento debe ser constante durante toda la vida. Diariamente nos vemos enfrentados a tomar decisiones en un mundo lleno de información, como es el que se vive actualmente, lo que nos exige pensar con criterios propios, con juicio crítico. En este apartado se hará precisión conceptual acerca del pensamiento crítico, para identificar qué lo caracteriza y cómo se evidencia, así como los procesos implicados para su desarrollo.

2.1. Pensamiento Crítico

Existen varias definiciones del pensamiento crítico: desde el campo de la filosofía, la psicología y la educación. A continuación, nos permitiremos abordar algunas de estas concepciones, desde autores como Lipman, Richard Paul y Linda Elder, Carlos Saiz y Silvia F. Rivas, Campos Agustín y Robert Ennis.

Desde el campo de la filosofía Lipman (1997) plantea que, el fin de la educación debería ser la formación de individuos razonables. Siendo así la razonabilidad el cultivo del pensamiento de orden superior; este último, como la unión de pensamiento creativo y de pensamiento crítico. Entendido el pensamiento crítico como “un pensamiento que es autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Las dos columnas gemelas que sustentan el pensamiento crítico son el razonamiento y el criterio” (p. 115). Así, el razonamiento es como un pensamiento determinado por reglas, el cual es aprobado por los juicios o criterios.

Al decir que el pensamiento crítico es autocorrectivo, significa que los niños y las niñas pueden reflexionar sobre éste y estar en la capacidad de cambiar las concepciones originales que

tienen sobre algo, en virtud de que los niños y las niñas puedan depender y ser influenciados de las particularidades del contexto en el que se encuentren, como los medios de comunicación, agentes sociales, experiencias propias o de otros. Por lo cual, es importante aprender a evaluar las decisiones, con el fin de lograr nuevos pensamientos que las sustenten. Ello implica que, al hacer un juicio sobre una idea, aunque esta muchas veces pueda estar influida por su contexto familiar, los medios de comunicación o las redes sociales, sea necesario contar con criterios de validez propios y consistentes. Es así como “el pensamiento crítico se conecta con los criterios y los juicios, siendo estos últimos su característica principal” (Lipman, 1997, p. 175). Así, la enseñanza debe desarrollar el razonamiento para la mejoría de los juicios, ya que todos los juicios tienen por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio.

Paul y Elder (2003) exponen que "el pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales" (p .4). Pensar críticamente, de acuerdo con los autores, implica dominar estándares como: la claridad, la exactitud la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud y la lógica. El aprendizaje de estos estándares por parte de los niños y las niñas debe estar mediado por la pregunta, “los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente, que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular.” (Paul y Elder 2003, pp. 10-11)

Lo anterior implica una reflexión sobre las estrategias y espacios que son empleados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, expone la importancia de promover escenarios de diálogo que generen e inviten a los niños y las niñas a preguntar, indagar y compartir sus conocimientos, lo

que permitirá no solo esa interacción en el aula, sino en cualquier otro contexto. Es decir que, “aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida, cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad” (Paul y Elder, 2003, p.2)

Dada su relevancia, promover el pensamiento crítico es importante para todos los niveles de educación. Campos (2007) desde lo educativo expone que, “el estudio, comprensión y uso del pensamiento crítico no solo es importante, sino también necesario en todos los niveles educativos” (p. 9). Pues bien, el pensamiento crítico hace parte de la naturaleza humana, este es desarrollado en todos los ámbitos que hacen parte del diario vivir, en cada pregunta que se genera ante alguna situación a la que se enfrente (Campos, 2007). El sujeto desde muy temprana edad tiende a preguntar y preguntarse sobre todo aquello que le rodea o cause curiosidad y ese desarrollo del pensamiento crítico al ser abordado intencionalmente desde todos los niveles educativos, posibilitará aún más su crecimiento. Campos (2007) registra que el pensar críticamente:

Se considera como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática.

Es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para

evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. (p. 19)

Por consiguiente, ante la solución de una problemática, los niños y las niñas mediante el pensamiento crítico realizan un análisis concienzudo para tomar la mejor decisión. De ahí la necesidad de propiciar situaciones en las que los niños y las niñas reflexionen sobre una determinada acción, sus implicaciones, sus causas, siendo necesario un proceso de análisis que propicie la construcción de criterios para evaluar y plantear otros juicios.

Por otro para Ennis (2005) el pensamiento crítico es ese “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer”. Sin excluir el pensamiento creativo como la formulación de hipótesis, los puntos de vista alternativos de un problema, la formulación de preguntas, las posibles soluciones, o los planes para investigar algo. (pp. 48-49). En este sentido, el pensar críticamente nos lleva al pensamiento consciente, claro y ordenado al momento de tomar decisiones o dar respuesta sobre alguna acción o problemática. Desde esta perspectiva, Ennis (2005), indica que el pensamiento crítico tiene disposiciones que recoge en doce numerales, así: la claridad, el enfoque, la situación total, las razones, el intentar estar bien informado, las alternativas, la precisión, la autoconciencia, el mantener la mente abierta, la prudencia, el no ser escépticos y utilizar las propias habilidades. Las disposiciones enumeradas incluyen tener la mente abierta e intentar estar bien informado.

Así como el pensamiento crítico se caracteriza por las disposiciones anteriormente mencionadas, también se caracteriza por habilidades, las cuales se dividen en cinco grupos: habilidades de aclaración, aquellas implicadas en el recabado de información; otras para la obtención de puntos de partida sobre los que fundamentar la propia decisión acerca de qué hacer

o creer; las relacionadas con las inferencias a partir de esas premisas; y determinadas habilidades metacognitivas y habilidades auxiliares. (pp. 52-62)

Continuando desde el campo de la psicología Saiz y Rivas (2008) entienden que el pensamiento crítico es “un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados” (p.3). Estas habilidades “solo son adquiridas con la práctica, siendo procesos con los cuales se busca el conocimiento, cuya finalidad es darle sentido a la realidad, de entenderla” (Saiz y Rivas, 2008, p. 5).

Saiz y Rivas (2008) exponen como habilidades fundamentales de pensamiento crítico el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones. “razonar bien consiste en argumentar con solidez, solucionar bien un problema se logra al aplicar la mejor estrategia, y decidir bien exige elaborar juicios precisos de probabilidad y utilizar heurísticos adecuados” (p.4). Para cada habilidad fundamental de las mencionadas anteriormente, los autores diseñan tareas problema de la vida diaria, con la finalidad de mejorarlas y generalizarlas. A diario nos vemos enfrentados a razonar, solucionar problemas y tomar decisiones, el diseño de situaciones problemas que proponen los autores, afianzan las habilidades propuestas que, al enfrentarse a situaciones reales, su aplicación conduce a una buena solución y toma de decisiones, apoyadas en de argumentos sólidos para que tengan la validez que pretendemos.

En palabras de Campos “Es necesaria una rápida y eficaz intervención educativa en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico para discernir correctamente ante la explosión de información y procesos sociales complejos que caracterizan a la sociedad actual” (Campos, 2007, p. 18). En concordancia con lo anterior, Lipman (1997) igualmente plantea que los niños

desde muy temprana edad pueden interrogar el mundo que los rodea, aprovechando precisamente ese inmenso potencial de asombro y curiosidad propia de la infancia, con el fin de lograr el desarrollo del pensamiento crítico. Es por ello, por lo que el presente trabajo pretende explorar esas formas de intervención en la educación de los niños y las niñas, a fin de desarrollar el pensamiento crítico.

2.2. Procesos implicados en el pensamiento crítico

A continuación, se presentan los procesos o estrategias mentales implicados en el pensamiento crítico, considerados fundamentales al favorecer su desarrollo, tales como: juicios y criterios, razonamiento, argumentación y toma de decisiones, aspectos que se contemplan en la propuesta del presente proyecto.

2.2.1. Juicios y criterios

A decir de Lipman, el pensamiento crítico es pensar sobre el propio pensamiento, es pensamiento que elabora juicios, basados en criterios, sin perder de vista el contexto. Así, la experiencia individual o social, incide en la formación de los juicios que configura el sujeto, pudiendo ser esos juicios válidos o no, en el momento de tomar decisiones.

Ahora bien “los juicios, desde formarse opiniones, estimaciones o conclusiones, resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje de nuevos conceptos, son una determinación del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación “(Lipman, 1997, p. 173). Los juicios creados por el sujeto están muchas veces sometidos a criterios inmersos en la sociedad, donde prima el concepto general. Por tanto, al analizar los juicios, puede que el sujeto llegue a reflexionar y consolidar un nuevo juicio.

El pensamiento crítico se basa en criterios, de acuerdo con Lipman (1997) los cuales se conectan con los juicios; definiendo criterio como “regla o principio utilizado en la relación de los juicios. Los criterios son razones, que al describir o evaluar algunas decisiones empleadas para clasificar y evaluar juicios, en base a la validez, la evidencia y la consistencia que estos tengan” (pp. 174-175). Es así como esos criterios y juicios deben ser emitidos, luego de un análisis concienzudo de la problemática, para el surgimiento de un nuevo criterio, que nuevamente se debe evaluar a través de ese pensamiento crítico.

2.2.2. Razonamiento

El razonamiento de acuerdo a Lipman (1997) es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente; implica la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones, convincentes el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes. Los niños y las niñas empiezan a razonar, aunque no se les enseñe explícitamente, con la adquisición del lenguaje. (p.70)

Por otro lado, el razonamiento, con base en Saiz y Rivas (2008):

Se considera el mecanismo esencial de pensamiento. Lo que realmente lo distingue de otros procesos es este rasgo primordial, lo que se entiende por inferir, derivar, deducir, extraer algo de algo, esto es, cualquier actividad que tenga que ver con juicio o reflexión. (p. 4)

Este razonamiento debe primar y conllevar a una reflexión y conclusión, determinada por esas experiencias propias o ajenas que de alguna forma inciden en esa razonabilidad. Lo anterior significa que razonar bien “consiste en argumentar con solidez, solucionar bien un problema se

logra al aplicar la mejor estrategia, y decidir bien exige elaborar juicios precisos de probabilidad y utilizar heurísticos adecuados” (Saiz y Rivas, 2008, p.4).

Desde la posición de Paul y Elder (2005):

Para razonar bien en un asunto en particular, se debe pensar con detenimiento en las implicaciones que siguen a partir de dicho razonamiento; se debe pensar con detenimiento en las consecuencias que probablemente siguen de las decisiones que se toman; existen implicaciones del propio pensamiento y comportamiento, aunque no se vean. (p. 27)

Ese razonar, va unido a la reflexión que se debe hacer para dar respuesta al por qué se toma esa decisión. Los razonamientos, al ser reflexivos, conducen igualmente a una argumentación, donde se defiende la motivación de dicha contestación.

Lipman (1997) expone dice que razonar bien no es sinónimo de un excelente rendimiento escolar, se puede razonar bien y sin embargo no tener éxito académico” (73). por lo cual desarrollar las habilidades de razonamiento en los niños y las niñas s es fundamental para el desarrollo de otras habilidades. De acuerdo a eso Varona (2020) sostiene que:

La educación debe despertar en los educandos el razonamiento, porque se opone al adiestramiento pragmático, Cuando se estimula la reflexión, se despierta el interés por transformar de algún modo lo que se estudia y, por consiguiente, se invita a tomar decisiones, a no ser indiferente, antes bien, a ser impetuoso y a comprometerse con la solución de los problemas, sobre todo los sociales. (p. 239)

De acuerdo con lo expuesto por Varona, el razonamiento es una habilidad del pensamiento crítico, que se puede favorecer en los niños y las niñas, a través de la reflexión y la comprensión

de las relaciones entre los diferentes elementos de las situaciones, proporcionándoles la capacidad de plantear soluciones ante un problema.

2.2.3. Argumentación

En el diario vivir nos enfrentamos a crear juicios sobre lo que se vive, se siente u observamos, estos a su vez son compartidos con los demás a través de la argumentación, es a partir de ese desenvolvimiento diario que “debemos valorar o producir argumentos para defender puntos de vista, posiciones. La argumentación es, quizás, el más común de los modos de razonar y uno de los más importantes.” (Saiz y Rivas, 2008, p. 7)

Los argumentos por tanto justifican, sustentan y ratifican lo dicho. Tienen como función, afirmar, convencer y evaluar, para, de esta manera, darle fuerza a las posturas personales, sociales o institucionales. (De Zubiría, 2007, pp. 106-107). El saber argumentar radica en tratar de convencer a través del raciocinio y las ideas, sustentando estas con pruebas que afiancen lo expresado y a través de este, elegir la mejor alternativa.

Los argumentos dan fuerza a los puntos de vista, para que no se queden en solo opiniones. se convierten en dispositivos para poder indagar y evaluar las diversas posturas y encontrar el mejor camino para discernir sobre ellas y elegir la mejor opción, lo que también se presenta como una de las formas más efectivas de interactuar ante la diferencia, la discrepancia y el conflicto. Existen diferentes tipos de argumentos con los cuales se pueden apoyar estas ideas, de acuerdo con De Zubiría (2007) estos son: Argumentos causales, aquellos que llevan a que se produzca lo afirmado en la tesis. Argumentos empíricos, aquellos que ejemplifican lo afirmado en la tesis. Argumentos analógicos, aquellos que discurren de un caso o ejemplo específico a otro. Argumentos de autoridad, aquellos que recurren a una fuente imparcial y bien informada para

soportar lo dicho. Argumentos deductivos, recurren a una ley general para apoyar un caso particular.

Es fundamental lograr identificar la manera como argumentan los niños y niñas, con el fin de apoyarlos en la ampliación y conciencia de las razones con las cuales explican lo que piensan y justifican sus respuestas e incluso que puedan dar mayor validez a su opinión.

2.2.4. Toma de decisiones

Paul y Elder (2005) exponen que los estudiantes que piensan críticamente poseen autonomía intelectual, la cual es:

La característica que uno adquiere conforme aprende a tomar responsabilidad por la autoría del pensamiento propio y de su propia vida. Es lo opuesto a ser dependiente de otros para la dirección y el control de las decisiones de la vida personal. (p.38)

Es decir, que el análisis del pensamiento propio promueve la toma de decisiones en diversas situaciones, desde criterios propios, sin tener estos una subordinación de los demás; quienes piensan críticamente “aprenden a tomar la responsabilidad por sus propias formas de pensar, de sus creencias y valores” (Paul y Elder, 2005, p. 38), en efecto, es llegar a pensar por sí mismos, examinar opciones, alternativas, en general todos los aspectos en lo que se pueda desenvolver, para tomar así la mejor decisión.

Pero una buena parte de esas decisiones que se toman, acerca de las creencias o las acciones “suelen ocurrir en el contexto de un problema y deben partir de algún fundamento. Este fundamento pueden ser observaciones, afirmaciones hechas por alguna fuente, y/o algunas proposiciones previamente aceptadas” (Ennis, 2005, p. 49). Por tal motivo, esas decisiones tienen

que ver con el diario vivir, ya que de alguna manera están basadas en experiencias propias o ajenas e infieren sobre la decisión. Ennis (2005) plantea:

Tales inferencias pueden ser de tres tipos: inductiva, deductiva y juicio de valor. A la hora de tomar y juzgar la decisión el individuo debería poner en funcionamiento una serie de disposiciones de pensamiento crítico, tener claro lo que va a obtener, y ser capaz de ponderar otros puntos de vista. (p.49).

Por otro lado Carvajal y Valencia (2016) exponen que:

La toma de decisiones es uno de los aspectos más trascendentales en el desarrollo y formación del niño, es en esta etapa cuando comienzan a conocer más cerca las estructuras de la vida cotidiana, ya no sólo dentro del entorno familiar, sino, ahora también, conocen la interacción con otros dentro del aula de clases y la institución escolar.(76)

Por ello, promover el pensamiento crítico en los niños y niñas es necesario, para que adquieran seguridad al momento de tomar decisiones, que de una u otra manera incidirán a lo largo de su vida. Es enriquecedor hacerles pensar sobre las diferentes soluciones que puede haber y el análisis de las consecuencias de cada solución de cara a valorar la más óptima. No es cuestión solo de darle opción a decidir sino de pensar previamente en las diferentes consecuencias que puede tener su decisión para poder aceptarlas o no.

2.3. La pregunta estrategia fundamental para propiciar el pensamiento crítico

A continuación, se presenta la pregunta como estrategia pedagógica que propicia el desarrollo del pensamiento crítico. La importancia de la pregunta, con la intención de incentivar inquietudes y reflexiones y a su vez, generar nuevas preguntas que favorezcan el análisis, el debate, la argumentación y la reflexión.

La pregunta es el punto de partida para fortalecer en los niños y niñas el pensamiento crítico desde temprana edad y una de las principales apuestas pedagógicas en la escuela. Se asume la pregunta como posibilitadora de interacción y diálogo, a través de lo cual aprenden a escuchar y respetar las opiniones de los otros, analizar sus propios razonamientos, a la vez que favorece la sana convivencia.

Recae en el maestro la responsabilidad de formular un determinado tipo de preguntas hacia el niño y la niña, que lleven a pensar, a interesarse por los hechos que se están trabajando en el aula y donde sus respuestas sean utilizadas para guiar la estructura de su razonamiento. Igual responsabilidad, exige por parte del maestro, preparar la secuencia de preguntas que guiarán el diálogo interactivo en el aula. Es importante tener en cuenta la relación entre la calidad de nuestras preguntas y calidad de las respuestas de los niños y las niñas.

Es así que la pregunta permite indagar, argumentar, aclarar planteamientos, reflexionar, generar discusiones que promuevan contradicciones y opiniones diferentes. Puede provenir de las experiencias, desde los propios conocimientos o de aquello que se desconoce, a su vez la discusión en torno a esta permite adquirir nuevos conocimientos.

Autores como Richard y Elder (2003), exponen que en el aula se deben formular preguntas a los niños y niñas “que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular” (p. 10)

Para el profesor Gadamer, citado por O. Zuleta (2005) “preguntar quiere decir abrir la posibilidad al conocimiento. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto

la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta” (pp.115-116). Esto concuerda con lo planteado por Richard y Elder (2005), sobre la necesidad que el docente oriente a los alumnos en ese pensar y analizar, para plantear preguntas y discutir las igualmente, lo que lleva a la reflexión mencionada en este escrito,

La pregunta siempre está presente en el diálogo y aún más si este se presenta en niños y niñas ya que “En toda conversación, el arte de preguntar está siempre presente como recurso pedagógico, como una posibilidad dinámica de apertura al conocimiento” (O. Zuleta, 2005, p.116).

Las preguntas son consideradas como facilitadoras de la participación de los niños y las niñas, al crear un espacio de intercambio y encuentro de ideas. Zuleta (2005) destaca el énfasis en la dialéctica, como el arte de preguntar y comunicar a través del diálogo, ya que la pregunta está presente en todo momento, actúa como un puente entre el saber y la vida cotidiana. Las relaciones que se establecen durante la comunicación son propiciadas gracias a la formulación de preguntas que nacen de la inquietud por descubrir el sentir del otro, por saber qué piensa frente a un tema, qué sabe, qué lo inquieta y se retroalimenta a partir de las respuestas que posibilitan un proceso reflexivo.

Por eso es necesario el diálogo permanente con los niños y niñas, para ir fomentando ese pensamiento crítico que se va formando en el alumno, ya que de acuerdo de O. Zuleta (2005):

Un estudiante consecuente con el conocimiento y con el saber tiene que abrirse al mundo de la pregunta, y estar articulado y en sintonía con su propio contexto. Preguntar el qué, por qué, para qué, cómo, trasciende toda forma de conocimiento, es inherente al hombre o mujer racional. (p.118)

La pregunta hace parte de la vida diaria de los seres humanos, más aún en un mundo como el actual, lleno de información, que exige pensar críticamente sobre lo que se dice o se escucha. El hacer preguntas provocadoras, presenta retos o problemas, estimula que surjan más preguntas, incitando a que los niños y niñas se empoderen de las preguntas como propias, buscando soluciones y nuevas respuestas. La ventaja de las preguntas provocadoras es que son una excusa para que los niños y niñas compartan ideas, intercambien puntos de vista y discutan; desarrollando entre todos, diferentes modelos de participación.

Estas preguntas, además de ser provocadoras, deben llevar al docente y a los niños y niñas a un diálogo reflexivo, donde exista la posibilidad de intercambiar experiencias para el surgimiento de nuevos conocimientos, que llevarán otra vez a una nueva pregunta, despertando la curiosidad, como la búsqueda de alternativas y posturas, a través de una conversación permanente entre maestro-alumno.

Para Faundez (2013) en diálogo con Freire, “la enseñanza se ha olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, todo conocimiento comienza por la pregunta” (p. 69). Es primordial que el docente esté preparado para las preguntas que se pueden suscitar en el aula, si eso no acontece, debe propugnar por que exista la curiosidad de los alumnos con respecto al tema que se está tratando, para lograr entablar una conversación y así hacer surgir la pregunta. De ahí la necesidad de crear un interés por lo que se esté dialogando con los niños y las niñas. Se tiende a creer que es el maestro quien tiene la respuesta en la mano, porque posee conocimiento acerca de las cosas, negando el discernimiento que el alumno posee y que ha recogido también desde su experiencia, a través del diálogo con sus allegados, lo que escucha por los medios informativos y de la conversación con sus pares.

Mediante el cuestionamiento se conduce a los niños y niñas a establecer relaciones entre conceptos, deducir de hipótesis teóricas y sintetizar conclusiones, además de ayudar a organizar el pensamiento ante una tarea compleja. Las preguntas amplían el volumen del pensamiento, cada pregunta es una llave que abre la puerta a un nuevo espacio mental y crea conexiones entre los conceptos existentes.

La pregunta es el eje dinamizador en cada uno de los momentos del taller; puede evocar sucesos, emociones y situaciones que, en el diálogo e intercambio de saberes, propicien el desarrollo de un pensamiento y formación de un sujeto social que analiza, debate y reflexiona. Así la pregunta conlleva a la apertura de nuevos conocimientos y cuestionamientos, que posibilitan al niño o la niña identificarse o acercarse a contextos sociales, desde las reflexiones que éstas le suscitan, desde ideas, argumentos, criterios y juicios propios y colectivos, mediados por el diálogo entre pares y el docente como mediador.

Preguntar, como lo menciona O. Zuleta (2005) es “el arte de pensar”. La pregunta auténtica no sólo nos permite relacionarnos con nuestra propia subjetividad y ponerla en cuestión, sino que además y al mismo tiempo, nos pone en relación con los otros. Por lo tanto, no se trata de un preguntar solitario sino de un preguntar y un pensar con otros. De acuerdo con Santiago (2006):

Preguntar suele ser uno de los modos más eficaces para relacionarnos con los otros. Por ello, la dimensión sensible del pensamiento encuentra en la pregunta un canal especial para realizarse. Cuando pregunto voy al otro, pero voy para que venga. (p. 178)

Preguntar durante los talleres supone que los niños y las niñas expongan sus opiniones, evalúen la pertinencia de sus respuestas, planteen nuevos interrogantes, que lo confronten a cuestionarse, analizar y asumir una posición. Las preguntas deben promover el diálogo, la

reflexión y la construcción de nuevos criterios para sus juicios. A partir de la curiosidad nace la pregunta, y con ésta se incentiva la creatividad, lo que supone generar en los niños y niñas la transformación de su pensamiento hacia un sentido libre y crítico.

La pregunta va ligada a la posibilidad de la reflexión en contexto, por lo cual plantear problemáticas sensibles que viven socialmente los niños y las niñas, resulta pertinente para favorecer dicha reflexión. Muchas veces cuando se pregunta, se hace con el ánimo de reafirmar o rechazar lo que se piensa, se cree o se duda, dando como resultado una reflexión sobre si ese convencimiento es válido o, por el contrario, se debe recapitular un cambio de concepto.

Es importante entonces, generar en los niños y las niñas, espacios en los que la reflexión establezca un modo de ver, una educación que no sólo cambie nuestra forma de entender la enseñanza, sino también nuestro modo de situarnos en el mundo, nuestro modo de entender y relacionarnos con cada ser humano con el que convivimos a diario. El modo cómo enseñamos no es más que el reflejo de lo que somos y cómo vivimos.

2.4. Experiencia literaria y pensamiento crítico

La literatura inicia a los niños y niñas en la comprensión de lo escrito en los textos. Por consiguiente, un lector autónomo supone un individuo que comprende, interpreta y reflexiona. El lenguaje literario es capaz de despertar en el lector un diálogo interpretativo, emotivo y crítico. Es así que de acuerdo con Robledo (2010) “la literatura al vivirse como experiencia deja de ser un objeto de estudio para transformarse en un espacio de posibilidad, el espacio en el que el lenguaje cobra vida y se entreteje con los lectores” (p.38).

La literatura propicia la “imaginación narrativa”, que en palabras de Nussbaum (2005), es la capacidad de ampliar nuestra experiencia y examinarla, a través de una vida que no es la nuestra,

como lo es la historia de un personaje literario, permitiéndonos examinar nuestras propias vidas con mayor objetividad (p. 30). Por tal razón, la imaginación narrativa se relaciona con la capacidad de los niños y las niñas de comprender las formas de pensar y sentir de otras personas a través de obras narrativas literarias.

En palabras de Llorens y Terol (2015) “la interpretación, la construcción del significado del texto es el objetivo de la lectura y en ella confluyen el bagaje cultural y artístico de lector” (p. 103). Entonces, la literatura conlleva a los niños y las niñas hacer asociaciones entre sí mismo, el entorno y lo que lee, es así como “el lenguaje literario es capaz de despertar en el lector un diálogo interpretativo, emotivo y crítico” (Llorens y Terol, 2015, p. 104). De este modo, leer no solo implica el conocer palabras, implica los conocimientos previos y experiencias con las cuales los niños y las niñas logran comprender, integrar y formar relaciones con el texto a partir de sus vivencias.

Con referencia a la lectura, Kurland (2003) expone que la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano, puesto que:

La lectura crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tiene. (p.1)

De acuerdo con lo anterior, se expone que existe una correlación entre la lectura y el pensamiento de quien lee, aunado a esa comprensión del mundo que cada uno en su imaginario tiene, ya sea por experiencia propia, a partir de experiencias externas o influencia del contexto.

En la misma línea, Gonzáles (2014) acota qué:

La literatura confronta a las personas con distintas visiones de mundo, con diversas interpretaciones de la realidad dirigidas a desafiar sus esquemas mentales, creencias y valores, ya sea produciendo un cambio permanente o temporal de los mismos o inclusive, reafirmandolos. (p. 50)

Así, la literatura presenta a los niños y niñas diferentes visiones del mundo, los desafía a reconocer y reflexionar sobre otras creencias y valores, produciendo cambios y transformando sus propios conceptos a partir de las interpretaciones realizadas. De acuerdo a Llorens y Terol (2015) mencionan “desde las primeras manifestaciones literarias que reciben los niños a través de la literatura popular de tradición infantil, comienzan a tener conciencia de grupo, de pertenencia a una comunidad que conocen, con la que se identifican y con la que comparten referentes y vínculos” (pp. 103 -104). La literatura infantil, a través de su disfrute, acerca al niño y la niña, a entender poco a poco su contexto social, facilitándole comprender su cultura, hacer nuevas representaciones y fortalecer su pensamiento.

En palabras de Rosenblatt (2002) la experiencia literaria implica para el lector reconocer emociones, sentimientos, que tal vez ha experimentado y que se puedan poner en relación frente a lo leído. Respecto al pensamiento crítico la obra literaria permite que los niños y las niñas reflexionen sobre las diferentes situaciones que lo encaminan hacia ese ser social que lo ubica en el contexto en el que se desempeña como individuo componente de una democracia.

Gonzáles (2014) menciona la lectura de textos literarios como:

Una actividad en esencia individual y subjetiva, un ejercicio de interacción personal –y hasta íntimo- en el que el lector debe activar todo su acervo cognoscitivo, cultural y lingüístico para darle forma y significado a los planteamientos del texto y a partir de esta

interacción, este construirá nuevos significados que enriquecerán sus representaciones de la realidad. (pp. 50-51)

Es así como, desde el aula el docente debe poseer un conocimiento literario que le permita identificar qué textos son relevantes para la formación de un pensamiento crítico en sus alumnos y alumnas. Esta construcción se debe pensar desde edades tempranas, pues se tiende a creer que los niños y niñas pequeños, están alejados de ese pensamiento crítico y además se niega, muchas veces, un acercamiento a su mundo cultural. Es por ello, que, a través de la lectura de cuentos, se pretende favorecer el conocimiento de esos mundos que de alguna forma construyen a la construcción de criterios propios.

En tal sentido, la literatura es el escenario idóneo para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, ya que permite al estudiante adquirir conocimientos de la vida, al tomar conciencia de sus actitudes, opiniones, sentimientos. A su vez, contribuye a la formación del ser a través de la recreación de situaciones donde el estudiante asume un rol determinado y reflexiona sobre el mismo, y finalmente, esté en la capacidad de crear algo nuevo, una nueva estrategia o una posible solución Espitia y Reyes (2011 p. 10).

La capacidad creativa de los alumnos, su curiosidad innata y la avidez de conocimientos son disposiciones importantes que pueden potenciarse de una mejor manera desde una temprana edad realizando prácticas educativas en donde se relacione el pensamiento crítico con la literatura.

Capítulo 3. Marco Metodológico

En este capítulo se expone la metodología que orienta el ejercicio investigativo, el cual se aborda desde un enfoque cualitativo-interpretativo, al pretender analizar procesos de construcción del pensamiento crítico en la infancia a partir de la literatura, que como medio para el desarrollo del pensamiento crítico, permite que el niño y la niña reconozcan su contexto social en el que se sienten identificados y desde allí emitan los significados e interpretaciones acerca de la realidad que han construido en su vida diaria a partir de sus interacciones. La modalidad de trabajo de grado corresponde a proyecto pedagógico. Igualmente, se presenta el taller como estrategia metodológica, desde la pregunta y la reflexión como ejes dinamizadores.

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque cualitativo-interpretativo se caracteriza por analizar, interpretar y recrear la realidad subjetiva del sujeto, como una persona que siente, que piensa, que se moviliza desde sus intereses y particularidades. Es así como este enfoque reconoce y valora al sujeto desde su realidad subjetiva, que lo caracteriza como único dentro de la globalidad.

Dentro del enfoque interpretativo, surge una comunicación bidireccional entre el investigador y el investigado, llevando a una reflexión e interpretación de aquella información que se está recibiendo. En otras palabras, “se considera como interpretativo simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico.” (Ricoy, 2006, p.14). De ahí su interés por comprender la subjetividad del otro a través de la comunicación mutua, la experiencia y vida cotidiana; centrándose así, en las diferencias que puedan existir en los elementos que componen su realidad, a través de un diálogo permanente, recogiendo rasgos que caracterizan y construyen la interpretación del mundo mediado entre lo que cree y reflexiona en un momento determinado.

Para Pérez (1994), las características más importantes de este enfoque son: a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. b) Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. c) Permite hacer una descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad.

En este enfoque la interpretación y valoración de los significados que apropia el sujeto en su interacción con su contexto, le permiten al investigador, a través de su práctica, reflexionar en torno a su interés por comprender la realidad donde se ubica, sus características e interacciones, que le permiten construir sus significados.

Acorde con el enfoque interpretativo, se contempla la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), cuyo principio rector es la reflexividad, entendida como la posibilidad que tiene el docente de volver sobre sus prácticas pedagógicas, reflexionar sobre ellas, para transformar éstas en su acción pedagógica (Ávila, 2005). La transformación de la práctica pedagógica desde el principio de la reflexividad permite que el docente no solo medie y acompañe el aprendizaje, también a través de la observación, del lenguaje y la documentación, realizar un análisis crítico sobre las acciones pedagógicas, para implementar así, estrategias que respondan a la realidad educativa en su ejercicio

En coherencia, la modalidad de trabajo de grado corresponde al proyecto pedagógico, el cual, desde los planteamientos de la Licenciatura en Educación Infantil, se entiende como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la

reflexión sobre la práctica pedagógica y dos, el desarrollo de las acciones que conllevan este proceso de reflexión y el análisis, con el propósito de afectar dicha práctica. Cuando en este proceso se crean nuevas posibilidades de lo presente y estas posibilidades aparecen como opciones realizables, se tiene un proyecto pedagógico. Se puede decir, que un proyecto pedagógico surge de la intencionalidad explícita de afectar situaciones problemáticas en donde se desarrolla la práctica educativa. (González y Rincón 2008).

3.2. Estrategia metodológica

El taller se plantea como una estrategia metodológica, se asume como un espacio en el que niños y niñas cuentan sus experiencias, conocimientos y vivencias cotidianas, motivados por la lectura de situaciones expuestas en los cuentos, en torno a las cuales se establece un diálogo en el que opinan, reflexionan, razonan y aceptan diferentes puntos de vista, en pro de la construcción de un pensamiento crítico.

Los talleres de acuerdo con Pitluk (2012) “implican una modalidad alternativa a la enseñanza tradicional. La modalidad de taller nació oponiéndose a las propuestas lineales y pasivas, y presenta la posibilidad de aprender con los otros en un marco participativo y democrático” (p. 15). El taller desdibuja esa tradición, buscando por el contrario escuchar las voces de quienes participan en él, permitiéndoles exponer sus conceptos y a su vez participar, escuchar a sus pares, ser escuchados y lograr entablar un diálogo en grupo, es así como “el taller, rompe la estructura rígida de una escuela organizada por cursos y grupos de alumnos homogéneos. Y al construir espacios especializados se incrementa el grado de motivación y desafío que las propuestas pedagógicas suponen para los niños” (Battista, 2005 p. 14).

Desde el punto de vista pedagógico, para Ander-Egg (1991) el taller es “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo

conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller" (p. 10). De acuerdo con lo anterior, el taller es concebido como una interacción dialógica, que promueve la construcción del pensamiento crítico, favoreciendo ese aprendizaje conjunto mediado por la pregunta y el diálogo.

En el taller no desaparece el papel del docente, sino que se transforma en otro potencialmente más rico, más cercano, más estimulante y creativo (Pitluk, 2012, p.11). Al idear un taller, el docente debe crear un espacio donde a través de la reflexión, propugne por un acompañamiento que busque motivar la participación de cada uno de sus alumnos, comportamiento muy diferente al que se da en el aula de manera lineal y rígida.

Para Pitluk (2012) talleres en los que se aborden la lengua y la literatura infantil, “permiten continuar resignificando la práctica educativa y el papel del docente, para orientarlo hacia un tipo de intervención más activa y comprometida” (p.191). Una de las funciones de la literatura es ubicar al niño o la niña en un entorno social donde se identifique o identifique las particularidades de este, como uno de sus integrantes. Lo que conlleva a considerarse de alguna manera, parte de un todo. En estos encuentros el niño se permitirá escuchar en conjunto con otros, teniendo la posibilidad de ir potenciando sus argumentos, al exponer sus conceptos y aprobación o rechazo del cuento que se le lee o algún aparte de este. Estas experiencias que propicia el taller irán conduciendo al niño hacia un pensamiento crítico, su producción “no necesariamente deben ser materiales, puede tratarse de un trabajo de reflexión” (Pitluk, 2012, p. 34).

3.3. Características de los talleres

Se plantean como aspectos que caracterizan a los talleres, los siguientes: los temas y los momentos.

3.3.1. Temas.

Al no existir posibilidades de un diálogo directo con los niños y las niñas, previo a la realización de los talleres, no se posibilitó su participación, que nos permitiera conocer sus características, intereses o inquietudes, por tal razón los temas a tratar con los niños y las niñas se establecieron bajo la categoría de problemáticas sociales, las cuales aquejan a diversos sectores de la población y tienen que ver con las condiciones objetivas y subjetivas de vida en sociedad.

De acuerdo a Tejerina (2005), se les debe ofrecer a los niños y niñas, una literatura infantil adecuada a su edad y con un estilo literario que permita que formen pensamientos diversos. Igualmente expresa que, es importante presentarles obras en las que puedan indagar y descubrir situaciones o experiencias nuevas, haciéndoles que abran su mente hacia un nuevo horizonte. Exponiendo la importancia de que los niños y las niñas, se acercan a situaciones o experiencias en las que reconozcan injusticias, guerra, discriminación, para el desarrollo de actitudes de solidaridad. Plantea además la necesidad de que esté presente la diversidad y todo lo que esto conlleva, tratado como algo enriquecedor, que permite en los niños y las niñas la construcción de un futuro lector crítico.

Problemáticas sociales como: el desplazamiento, la ausencia de los padres, negación de los sentimientos o falta de empatía, el maltrato animal, intolerancia o irrespeto a la diferencia, la inmigración y la resolución de conflictos, como temas abordar, son cuestiones de las cuales los niños y las niñas no se pueden apartar, aun cuando tengan una corta edad, pues, de alguna manera están atravesados por las situaciones locales, nacionales o extranjeras, ya sea que conozcan a través de los medios de comunicación o por comentarios en su entorno familiar o en la calle. Estos temas tratados a través de los cuentos minimizan el impacto de violencia que suscitan tales hechos, pero,

aun así, van construyendo el ser social que se está formando en cada niño y niña, influenciado por su contexto y análisis que se ha potenciado en ellos.

La muerte, por ejemplo, es un hecho que hace parte de la vida; los niños y las niñas, pueden acercarse a su significado de manera directa, desde el deceso de un familiar, un amigo o una mascota; también de manera indirecta, por medios de comunicación. Suele ser un tema que poco se aborda, pero que puede causar curiosidad, interrogantes sobre por qué sucede y en qué consiste, lo que puede no ser fácil de explicar por el adulto. Así, abordar este tema como un proceso natural, las creencias y el duelo, desde los cuentos, permite no postergar hasta el momento en el que sucede la pérdida de alguien cercano para entender su significado y las creencias sociales que se construyen en torno al hecho; su connotación previa permite al niño y a la niña comprender y afrontar las emociones y sentimientos que le pueden suscitar, al tiempo que asume una posición frente al hecho.

La diversidad étnica, la identidad, la discapacidad, son temas que permitirán que los niños y las niñas se identifiquen en un contexto social y cultural diverso, donde las diferencias no deben ser percibidas como un problema. Estamos inmersos en un contexto sociocultural que impone estándares de belleza y la idealizan, ya sea por medios de comunicación, prensa o redes sociales, que hacen parte del diario vivir de los niños y niñas y con los cuales interactúan. En un país tan diverso como es el nuestro, es necesario que los niños y las niñas no solo se identifiquen dentro de su cultura, sino que, asimilen y entiendan la existencia de otras, con sus características y particularidades, estableciendo así en ellos una construcción de igualdad.

Así, es necesario acompañar a los niños para que tomen distancia de esos estereotipos y prejuicios que construimos acerca de los otros, asumiéndolos como válidos; representaciones

esquemáticas y simplificadas de un grupo de personas al que se define a partir de ciertas características y que conducen a la discriminación y rechazo.

3.3.2. Momentos

Los talleres se plantean teniendo en cuenta los siguientes momentos: sensibilización, problematización, reflexión y cierre; los cuales definen la estructura organizativa de todos los talleres. Desde lo expuesto por Sierra (2019) se explican a continuación cada uno de los momentos:

3.3.2.1. Sensibilización. La sensibilización es el camino para despertar emociones, intereses y preguntas sobre un tema o problema, es abrir caminos a la curiosidad. A partir de este primer momento, con la lectura de los cuentos, se busca que los niños y las niñas se sensibilicen frente al tema o problemática, esto desde la experiencia que cada uno posee en escenarios como el hogar, la escuela, el parque, la calle y demás entornos socializadores, conduciendo a una apertura de su conciencia por medio de preguntas que lo inviten a reconocerse o reconocer a otros, desde las situaciones, vivencias y experiencias de los personajes de los cuentos. La sensibilización implica la experiencia, la cual de acuerdo con Larrosa (2003), se ubica como “acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido”.

3.3.2.2. Problematicación. La problematicación surge por medio del diálogo y la pregunta, busca poner en tensión los saberes y las experiencias previas, con las nuevas, a partir de los hechos que el niño identifica en los personajes, el contexto y situaciones que aborda el cuento. Dichas experiencias que proporciona el cuento pueden ser similares o completamente desconocidas, dando la posibilidad de que el niño y la niña compartan esas

experiencias propias o ajenas y expongan de manera segura lo que sienten o piensan. A su vez, conlleva a cuestionarse o plantear más interrogantes sobre la problemática que se aborde en la lectura del cuento, con el ánimo de ampliar sus comprensiones. Problematicar acontecimientos propios y colectivos, alude al lugar de las relaciones con los otros, con quienes se construye un saber y se resignifica la experiencia.

3.3.2.3. Reflexión. Suscitar procesos de reflexión abre la oportunidad para que los niños y niñas cultiven la búsqueda, el asombro, la pregunta, el análisis, y muchos otros elementos que les permite enriquecer sus experiencias, llevándolos a una manera distinta de pensar, de hacer las cosas y de convivir, donde puedan escuchar a los otros y ser escuchados, donde el respeto por la diferencia, el cuidado y responsabilidad por el otro, sean ejes fundamentales del quehacer pedagógico.

En palabras de Humberto Maturana (2020): “el acto de la reflexión consiste en salirse un poco de la ocasión en la cual uno se encuentra y mirar, con una mirada más amplia, para ver dónde se está”. El acto de reflexionar permite tener una mirada más amplia y ubicarse en el contexto donde se está. Reflexionar durante los talleres implica organizar y tomar conciencia de lo que se cree, siente o piensa sobre algo, hablando profundamente, en un diálogo continuo, dando como resultado la significación, pertinencia, y valoración del pensamiento propio y los pensamientos del otro.

Durante el taller se busca que los niños y las niñas lleguen a una reflexión sobre el tema abordado y, además, comprendan e interpreten hechos que están relacionados con ellos mismos. La reflexión de dichos sucesos y las posibles soluciones que se puedan plantear,

suscitan nuevas perspectivas o juicios sobre las problemáticas que hacen parte de su diario vivir o a los que puede estar enfrentado.

3.3.2.3. Cierre. La realización de actividades de cierre al finalizar un taller son elementos importantes de la evaluación formativa, permiten identificar los aprendizajes realizados y si es necesario redireccionar sus acciones de acuerdo al resultado.

Capítulo 4. Propuesta Pedagógica

Dadas las condiciones de la propuesta en el Instituto Educativo Compartir, no hubo la posibilidad de hacer un trabajo más sistemático, por lo cual se escoge el taller como estrategia fundamental. Los talleres si bien no son lineales, pretenden tener una articulación de los aspectos del pensamiento crítico, es así que, se pueden desarrollar de manera flexible, y sin ninguna secuencialidad lineal entre ellos, de forma que al ser variable la participación de los niños y las niñas, se requiere que no haya un orden rígido.

4.1. Diseño de talleres

Previo a la realización de los talleres, se establecieron los criterios para la selección de los cuentos, a través de los cuales propiciar el desarrollo del pensamiento crítico:

Un criterio, de orden estético y otro, de contenido. En cuanto al primero, es importante aclarar, siguiendo Fons (2004): que la calidad estética comprende los aspectos retóricos, poéticos o estéticos del lenguaje y se atiende a la capacidad del texto escrito para expresar sentimientos, provocar ambigüedades y crear mundos imaginarios, buscando la mejor forma de expresarlos. Igualmente, que: “la calidad estética de la producción artística mediada por la palabra y por otros sistemas de representación, recrea e inventa realidades, al tiempo que transmite y propone la construcción de sentidos de la acción humana”. Rojas et al (2021 p.3)

Así, se consideraron pertinentes los cuentos seleccionados para el desarrollo de los talleres, porque tienen calidad estética, de forma que, presentan un lenguaje metafórico que permite establecer relaciones, desde la subjetividad, con situaciones diversas. A la vez presentan con claridad y sencillez una progresión del argumento para mantener la intriga, la imaginación y posibilitar un uso amplio del diálogo en torno a la historia. Igualmente identificar aspectos del

pensamiento crítico como son: los juicios y criterios, argumentación, razonamiento y toma de decisiones, que podíamos desarrollar en cada uno de los talleres.

En cuanto al contenido, se seleccionaron cuentos relacionados con problemáticas sociales que posiblemente permean a los niños y las niñas; esto en razón de que, desde el contexto local o nacional, surgen situaciones que pueden hacer parte de sus contextos, en razón de los cuales se seleccionaron los temas, como fue explicado anteriormente. Estas temáticas guardan relación con lo socioafectivo, pues bien consideramos indisoluble la relación entre pensar y sentir. Las emociones y los sentimientos están presentes en los niños y niñas, hacen parte de ellos y ellas, en sus interacciones, facilitando por tanto reconocerse o reconocer situaciones de su diario vivir en lo expuesto en los cuentos. Para Lipman (1992 como se citó en Clavo et al., 1997) “la elección de textos narrativos facilita la implicación e identificación con el personaje, lo que permite realizar más inferencias y activan variables de naturaleza emotiva y afectiva” (p.5).

4.1.1. Selección de cuentos

Se presenta a continuación la estructura de la selección de cuentos de acuerdo a los criterios establecidos de orden estético y contenido.

Aspectos del Pensamiento Crítico: Construir criterios propios para la valoración de las características físicas.	
Tema: Aceptación de sí mismo.	
Problemática Social: La sociedad impone patrones de belleza haciendo que los niños se acepten o no.	
Cuento: ¡No Quiero el Cabello Rizado! Autora: Laura Ellen Anderson	 Trama: En este cuento, la protagonista expone los problemas que a su parecer le causa tener el cabello rizado, por lo que utiliza varias técnicas para intentar alisarlo, pero todas fallan llevándola al enfado. Al igual que ella, hay

Ilustración: Laura Ellen Anderson	alguien más que tiene problemas con su cabello, una niña que tiene su cabello lizo y hace lo imposible por convertirlo en uno rizado.
-----------------------------------	---

4.1.2. Planeación de talleres

Una vez seleccionados los cuentos, se planea la propuesta pedagógica, la cual consta de doce talleres, cada taller contiene: justificación, propósitos y proceso didáctico con cuatro momentos: sensibilización, problematización, reflexión y cierre. A continuación, se presenta la estructura del taller.

Taller 1. Tema: Aceptación	
	Justificación: Con el cuento ¡No quiero el cabello rizado! de la autora Laura Ellen Anderson, se busca que los niños y las niñas a través de los personajes y sus acciones, hagan una mirada crítica respecto a los patrones de belleza que socialmente se imponen, encontrando un sentido diferente de esta, para verse a sí mismos y a los otros sin prejuicios. Todo esto a través de preguntas, que convoquen a reflexionar sobre la importancia de aceptarse junto con el respeto hacia el otro desde la diferencia.
Propósitos: • Promover que los niños y niñas expongan sus juicios frente a los criterios de belleza impuestos socialmente. • Reflexionar y su vez crear juicios propios, entorno a la importancia que tiene el reconocerse, aceptarse y respetarse a sí mismo y al otro en su diferencia. • Exponer la existencia de diferentes criterios de belleza.	
Proceso Didáctico:	
Momento de Sensibilización: Previamente en el espacio del encuentro, se ubicarán espejos con la intención de que los niños y las niñas se observen en ellos al ingreso. Estos espejos serán de diferentes tamaños, por lo que se les invitará a los niños a que roten en el espacio, se les explicará que se van a mirar en cada uno de ellos de manera detallada y van a	

identificar que atuendo llevan, su peinado, el color y forma de su cabello, que pasa si acercan o se alejan de los espejos, la forma de su cara, ojos, boca, su sonrisa, los cambios de su rostro si hacen muecas, si se enojan, si se ríen o gritan.

Una vez que los niños y las niñas se hayan observado, se les invitará a sentarse en círculo, para que cada uno exponga y a la vez escuche cómo se sintieron y qué consideran es lo más bonito que los caracteriza.

Luego de escuchar a cada compañero exponiendo sus características, se planteará que, así como hay cosas que nos gustan, hay otras que quizás no nos gustan tanto; tal es caso de una niña de una historia muy particular, que no le gusta su cabello rizado. Se mostrará a los participantes la portada del cuento ¡No quiero el cabello rizado!

Antes de iniciar su lectura se harán preguntas en torno al cabello para así entablar un diálogo:

¿Cómo es tú cabello? ¿Te gusta o no? ¿Cómo se cepillan o peinan el cabello? ¿Lo hacen solos o quién los peina?

Momento de Problematicación:

Se realizará la lectura del cuento, una vez terminada se problematizarán y se cuestionarán las acciones de la niña por medio de preguntas como:

¿Están de acuerdo con lo que hacía la niña con su cabello? ¿Por qué dicen eso?

¿Qué les dirían a los niños y niñas que no aceptan su cabello?

¿Por qué hay cosas que no nos gustan de nosotros?

¿Será que cada persona tiene algo que la hace ser bonita o bonito?

Momento de Reflexión:

Se invitará nuevamente a los niños y niñas a observarse en el espejo y hacer un nuevo reconocimiento, luego se les preguntará estableciendo un diálogo en torno a la pregunta:

¿Cómo se ven ahora? ¿Se cambiarían algo?

Momento de Cierre:

Para el momento del cierre, los invitaremos a colocarse uno frente al otro y decir aquello que considera lo más bonito que tiene el otro.

4.2.3. Desarrollo de los Talleres

El desarrollo de cada uno de los talleres, sus momentos, las voces de los niños y las niñas y de las maestras en formación, se anexan en el presente documento, con el fin de poder ser explorados, apreciar la secuencia de los diálogos y las dinámicas particulares vividas en cada sesión. **(Anexo 1)**

Capítulo 5. Análisis

Se presenta en este apartado el análisis de los talleres realizados con los niños y las niñas en la Institución Educativa Compartir. El proceso de análisis demandó la escucha, transcripción y revisión detallada de las voces de los niños y las niñas participantes, información que se obtuvo por medio de grabaciones de audio de cada uno de los talleres. Se pretendía que, en cada uno de los momentos de la experiencia, establecieran un diálogo mediado con preguntas suscitadas por las maestras en formación, en torno a la lectura de diversos cuentos, con el fin de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico. A través de las transcripciones de esos momentos de acercamiento con los niños y las niñas, pudimos identificar la construcción de sus juicios, criterios, argumentos, toma de decisiones reflexiones y razonamientos.

Los talleres se proyectaron para doce sesiones, pero dadas las condiciones de la práctica y de la Institución Educativa, sólo se realizaron siete. Es de aclarar que los cinco talleres restantes quedaron diseñados, los cuales se adjuntan y se estableció un compromiso con la institución de desarrollarlos una vez los niños culminen clases.

La realización de los talleres como se ha hecho mención fue prevista para la última hora de la jornada escolar, siendo uno de los obstáculos el retiro de algunos niños y niñas que tomaban la ruta escolar, lo que obligaba algunas veces a retirarse del encuentro antes de tiempo, imposibilitando la continuidad del ejercicio. Por otro lado, los talleres fueron novedosos para los niños y niñas y asistían con agrado, pero estaban acostumbrado a otro tipo de interacción en el aula, que provocó que su participación en los primeros talleres fuera más pasiva, con la actitud de recibir órdenes, aceptación con la mirada y temor a la respuesta errónea.

El primer taller que realizamos fue el taller La Ausencia, del cuento “Detrás del Muro”. En este primer espacio no conocíamos a los niños y las niñas y lo propuesto en el taller permitió tener un primer acercamiento y reconocer quienes eran, sus dinámicas familiares, la conformación de sus familias y la lectura que hacían de ellas. De igual modo en cada taller fue indispensable que se presentaran debió a que se contaba con la participación de nuevos y niñas. En los talleres se establecieron acuerdos, como: no interrumpir el diálogo del otro, respetar el turno de la palabra y llamarnos por nuestros nombres.

Es importante señalar que los talleres no se realizaron en una secuencia lineal, lo que permitió que fueran ejecutados de manera flexible, conectando cada uno de los talleres con un aspecto del pensamiento crítico, lo que permitía su articulación y continuidad.

El análisis de los talleres se plantea desde tres categorías: la primera de ellas referida a la caracterización de los juicios, criterios, argumentos, reflexiones y razonamiento de los niños y las niñas, como formas de expresión del pensamiento crítico; la segunda, la caracterización de las mediaciones de las maestras en formación, para propiciar el pensamiento crítico y , por último, la caracterización de la experiencia literaria en el desarrollo del pensamiento crítico. Detallaremos a continuación cada una de ellas:

5.1. Caracterización de los juicios, criterios, argumentos, reflexiones y razonamiento de los niños y las niñas

Para Lipman (1997) el pensamiento crítico facilita los juicios que a su vez se basan en criterios, por lo tanto, es autocorrectivo y sensible al contexto. Lo mencionado por Lipman se ve apreciado en los niños y niñas, a través de los diferentes talleres que se realizaron con ellos y donde medió la lectura de cuentos que se aproximaban a su entorno social y cultural.

En el presente análisis se quiere evidenciar de qué manera los niños expresan sus juicios y cuáles son los criterios que priman en ellos; se destacan algunas características de sus razonamientos, argumentos y reflexiones, con la intención de identificar desde allí una ruta posible para el desarrollo del pensamiento crítico.

La opinión, un punto de partida

Pensar críticamente implica saber utilizar la información disponible: cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, poco a poco, una postura personal. Tal vez, la mera opinión, en sí misma, puede no llegar a expresar una postura crítica, pero es importante que los niños expresen lo que piensan y sienten como punto de partida hacia el pensamiento crítico.

En la realización de los talleres, los niños y las niñas exponían sus opiniones libremente sin la necesidad de estar mediadas por las preguntas. Iban estableciendo relación con sus vivencias familiares, sin prevención y sin temor al juicio:

Niña 2: a mi papá lo mataron y se murió.

Niño 6: ¡Ay lo mataron! Mi abuela Chelito se murió, se murió. La amaba mucho.

Niño 6: una vez arrestaron a mi papá, porque mi papá es un villano que roba a la gente.

Niño 10: yo me sentí raro, (cuando me miré en el espejo) me estaba mirando y sentía como si alguien me estuviera tocando.

Los niños, están en condiciones de expresar sus opiniones con claridad y si bien son espontáneas guardan relación con el cuento que se lee y con el contexto real donde están ubicados. Esta capacidad de diálogo constituye una condición para el desarrollo del pensamiento en el aula. Se destaca en él, la expresión de opiniones para expresar lo que piensan acerca de una situación particular. De hecho, sus opiniones son derivadas de su capacidad de razonar e inferir,

evidenciando sus valoraciones. La capacidad de inferir, como forma de razonamiento, propicia el establecimiento de conjeturas, la relación causa y efecto de los hechos, la deducción, entre otros procesos cognitivos, necesarios para realizar comprensivamente la lectura, no sólo de los textos escritos, sino de las diversas realidades.

Así como cuando se les preguntó acerca de lo que significaban las imágenes respecto a ¿Qué crees que está sintiendo esa persona?

Niño 6: Está asustado, porque entró un ladrón a su casa.

Niña 2: Está feliz, esta con el abuelito, están sentado en un sofá, están sonriendo.

Niño 7: Ese hombre está llorando, porque un niño le grito, se siente triste.

Las inferencias las hacen desde las vivencias de la cotidianidad, las que hacen suponer que lo han sentido y que también son capaces de relacionar el contexto para hacer la lectura de la imagen.

Otras intervenciones muestran sus opiniones, sobre sí mismos; por ejemplo: cuando se les preguntó ¿qué era lo más bonito que ellos tenían?:

Niña 13: Mi pelo, porque me va a crecer mucho.

Niña 2: mis ojos oscuros.

Niño 10: a mí me gusta mi cabello también, yo soy puro mono.

Escuchar las opiniones de los niños y las niñas es una clara señal de que su opinión importa, que son escuchados y respetados, tienen derecho a expresar su punto de vista en todos los aspectos concernientes de su vida, tanto en la cotidianidad familiar, como en decisiones importantes y relativas que tengan que ver con su bienestar emocional, social y físico. Opinar les ayuda a los niños y niñas a fortalecer su capacidad de hacer juicios.

En los juicios identifican consecuencias de las acciones

Son variadas las formas en que expresan los juicios identificando las consecuencias de las acciones:

En los juicios se identifica la capacidad de plantear una consecuencia de las acciones, acercándose a una consideración ética razonada, relacionada con las consecuencias de los hechos, expresando el juicio explícito sobre lo bueno o malo, justo o injusto. En diálogo con el cuento “Detrás del muro”, se aprecia:

Niño 6: una vez arrestaron a mi papá, porque mi papá es un villano que roba a la gente.

Maestra en formación: ¿Qué piensas de eso?

Niño 6: que está mal, porque no se le debe robar a las personas.

Lo expuesto por el Niño 6 nos permite evidenciar que identifica las consecuencias para dar explicación de hechos que suceden desde su cotidianidad.

En diálogo ante la presentación de la portada del cuento “Duele” y lo que suscitaba para ellos:

Niña 5: a mí me duele cuando mi mamá me pega, o sea, cuando la profesora le da una queja a mi mamá, mi mamá me pega, eso me duele y entristece.

De igual manera, cuando se les invitó a exponer en qué momento sus padres o personas que conviven con ellos se ausentan y la razón por la cual lo hacen, en la lectura del cuento Detrás del muro.

Niña 5: mi tío Héctor Orlando, no vive con nosotras, mi prima vive conmigo y mi tío no vive conmigo porque él vive en Usme, por eso casi no lo veo y no sé si se olvidó de nosotros.

Niño 6: mi mamá trabaja y mi papá también, pero mi mamá ya no puede trabajar porque tiene él bebe en su barriga.

También se aprecia que en los juicios los niños y las niñas identifican las consecuencias a partir de los saberes previos, lo que se muestra en el diálogo sobre la lectura del cuento “Un elefante ocupa mucho espacio”:

Maestra en formación: ¿Los animales deben trabajar?

Niña 1: no deben trabajar, porque no saben hablar y solo son animales.

Niña 2: no, porque ellos son animales y deben vivir en los boques o en la selva.

¿Qué dirían a quienes maltratan los animales?

Niña 13: Diría que eso no se hace, que tiene que cuidar a los animales, también darles comida, no pegarle, no maltratarlos, porque eso es malo, porque si no le echo la policía.

Los juicios y la argumentación los hacen desde la experiencia vivida o la influencia del entorno

Se evidencia que los argumentos están ligados a su cotidianidad y al contexto cultural, sus juicios se centran en las acciones que realizan, por ejemplo, ligados a condiciones de premio, que se han establecido en casa como respuesta a la obediencia.

Maestra en formación: ¿Quiénes les dan besos? ¿Por qué reciben ustedes besos de esas personas?

Niña 5: los papás nos besan, cuando nos portamos bien en el colegio.

Niño 6: cuando hacemos caso en la casa.

Niño 9: cuando uno hace todo lo que la mamá le dice que haga.

Los argumentos no tienen la pretensión de convencer, sino de expresar su punto de vista, como se presenta a continuación.

Maestra en formación: ¿Se besa a todo el mundo? Y ¿Por qué dicen eso?

Niña 1: no, porque hay algunos hombres que no les gusta que su novia se bese con otro hombre que no es él.

Michel Daniela: no, porque se puede encariñar de todo el mundo y le puede gustar mucho.

Niño 8: no, porque no a todas las personas les gusta.

Los juicios obedecen a los valores y pautas de comportamiento aprendidos en la familia o a través de los medios de comunicación, que influyen en la forma como perciben su vida social, ya que en cada contexto cultural existen roles que por tradición son asignados preferentemente a hombres o mujeres. En las respuestas, se aprecia, por ejemplo, que los niños y las niñas la mayoría asocian los besos a las relaciones sentimentales que tienen los adultos, las cosas que pueden haber visto o escuchado en su entorno y no hacen una relación con experiencia propia con los besos, a nivel familiar, con padres, hermanos, abuelos o tíos. Aquí se aprecia que las construcciones que hacen son referentes culturales que circulan en su ambiente, como el machismo expresado al considerar que los hombres no permiten que sus novias se besen con otros.

Existe un fuerte vínculo entre la actividad argumentativa y el contexto. Esto hace que las argumentaciones posean mayor cantidad de referencias personales.

En el diálogo sobre el cuento Niña bonita:

Maestra en formación: ¿Qué les dirían a los niños y niñas que no aceptan su cabello?

Niño 10: que se lo dejara así; a mí no me importa si es lisa como Isabela o como Saray o crespa como Salomé.

Maestra en formación: ¿Cuándo consideran que una persona es bonita o bonito?

Niña 1: cuando se pone la ropa que le gusta.

Frente a la interpretación de las imágenes: Maestra en formación: ¿Qué crees que está sintiendo esa persona?

Niño 6: Es un hombre y no puede estar triste, los hombres deben ser fuertes.

En torno al cuento Duele Maestra en formación: Cuándo una persona cercana se muere y su familia no llora ¿es porque quizás no la querían?

Niña 1: Es como en la vida real, a mi papá se le murió su papá y su mamá y él no lloraba cuando nosotras estábamos enfrente de él, sino que lloraba en el baño o en la terraza de la casa.

El contexto determina las posturas, valoraciones y creencias de los niños y niñas, las cuales expresan la apropiación de pautas culturales, como valores y formas de interacción. En las respuestas de los niños se evidencia que saben justificar sus posiciones, pero plantean un solo argumento para apoyar su posición. Comprender lo anterior, por parte del docente, lo lleva a enriquecer la interacción y los diálogos en el aula.

Argumentan para dar razones sobre su punto de vista

La argumentación, como antes ya se señaló, tiene como propósito fundamental dar cuenta de la opinión que se tiene a partir de un punto de vista, mediante argumentos razonados que sostienen la postura planteada. Constituye el punto de partida ideal para desarrollar el pensamiento crítico.

Los niños utilizan el conector ‘porque’ como desencadenante de la argumentación, a pesar de que no siempre expliciten la estructura completa razón – conclusión. Es así como el uso del porque va con la intención de dar razones y apoyar lo que está diciendo, aun cuando se puede convertir en una cadena de razones, donde no siempre se contempla la respuesta y la conclusión de esta. Al sostener una postura es necesario que previamente los niños sean capaces de analizar los antecedentes y comprenderlos.

Maestra en formación: ¿Pelean con sus amigos?

Niña 2: me da malgenio cuando me quitan las cosas. Sara siempre se la pasa pidiéndome el tajalápiz y yo le digo no, porque me lo coge sin permiso y le digo a la profesora. A veces, peleo con Angie y Salome, porque dicen que le digo groserías y es cansoncito.

Maestra en formación: ¿Será que se puede estar sin tener amigos?

Niña 5: yo estoy sin amigos, porque a uno lo están humillando a cada rato, es fastidioso cuando el niño le grita en el oído y a mí no me gusta tener tantos amigos, porque digamos mi amiga dice que tiene otra amiga, ¿para qué me necesita? y yo como que me siento mal y por eso es mejor tener pocos amigos.

Maestra en formación: ¿Deberían, en el cuento, continuar hablándose Rata y Perro de esa manera? ¿Por qué lo dicen?

Niña 5: eso está mal, porque eso es una manera muy grosera de hablarle a una persona, porque uno no puede hablarle así, porque digamos si fuera mayor de edad y él fuera menor, pues él debería estar diciéndole cosas normales y él también, y se deberían hablar bien, porque así no es una manera y así no se van a hacer amigos.

En las respuestas obtenidas, el uso del conector porque establece relación entre la causa y el efecto. Con este conector se anuncia una argumentación de la razón.

Expresan argumentos frente a la toma de decisiones

Los niños exponen argumentos frente a la toma de decisiones, de otros y de sí mismos, con razones que dejen ver la postura adoptada frente a una situación. Piensan reflexivamente sobre sus acciones y las de los otros.

En diálogo sobre el cuento “Un elefante ocupa mucho espacio”:

Maestra en formación: ¿Víctor, el elefante, hizo lo correcto al declararse en huelga? ¿Por qué creen eso?

Niño 14: si, porque los hombres le querían hacer daño a los animales.

Niña 5: sí, los hombres le querían hacer daño, mucho daño, para encerrarlos en la caja y dejarlos ahí para controlarlos.

En diálogo sobre el cuento ¡No quiero el cabello rizado!

Maestra en formación: ¿Están de acuerdo con lo que hacia la niña con su cabello? ¿Por qué dicen eso?

Niño 10: si, porque si ella se lo quería quitar y las dos decidieron quedarse como se quedaron, ella piensa que así le gusta su pelo más.

Tomar decisiones implica conocer, comprender y analizar un problema en una situación determinada. Los niños en el caso de la decisión de Víctor, el personaje del cuento, asumen una posición frente a ésta y muestran empatía por él, apoyando su decisión de huelga. Analizar y comprender el por qué otra persona toma una decisión y estar de acuerdo con ella, es un ejercicio

que los prepara para la toma de decisiones propias cuando se presenten problemas en diversos ámbitos de la vida a los que hay que encontrarles la mejor solución posible. En general, el proceso de toma de decisiones nos ayuda a resolver problemas al examinar opciones y alternativas y así decidir cuál es el mejor camino a seguir.

Argumentan la toma de decisiones para la resolución de conflictos

Los niños abordan los conflictos vividos en el aula, planteando soluciones de forma intencionada, por medio del diálogo. Expresan la preocupación por el bien común y por lo que consideran justo. Son conscientes de sus razones para hacerlo, como lo expresan en los siguientes argumentos:

Maestra en formación: ¿Cuándo pelean o discuten con sus amigos cómo lo solucionan?

Niña 5: me arreglo con la Niña 2, cuando nos pedimos perdón y cuando nos damos la mano, que quiere decir que somos mejores amigas para siempre y que no volvemos a pelear.

Maestra en formación: ¿es importante hablar con los amigos cuando pasa eso?

Niño 15: yo no hablo, porque pasa lo mismo otra vez; pelear es malo y los amigos sienten dolor.

Niño 11: Sí, cuando peleo con Alejandro, espero unos días para perdonarlo y voy y le pido perdón, porque somos amigos.

Niña 1 : como solo peleo con Salome, pues me quedo calladita para que no siga peleando y no le digo perdón, porque una vez le dije perdón y eso me peleo hasta los pelos.

Maestra en formación: ¿Qué piensan de lo que ocurre entre la Niña 5 y la Niña 2, cuando hablan mal la una de la otra?

Niño 11: que es malo estar peleando, no hay que hablar mal del amigo, cuando pasa algo hay que hablarlo, para solucionarlo.

La argumentación constituye un elemento importante al momento de lograr un acuerdo entre las partes en un proceso de negociación del conflicto escolar; pero ello implica analizar los antecedentes, expresar una postura, escuchar la postura del otro, reflexionar y llegar a acuerdos. Dicho proceso es una base fundamental de formación del pensamiento crítico.

Realizan juicios sobre las acciones humanas con un criterio moral

Los niños son capaces de emitir juicios para expresar lo que consideran bueno y malo, correcto e incorrecto, de una situación o conducta determinada. En el argumento integran al efecto la figura de autoridad, como una forma de validarlo. Igualmente integran la solución, como una forma de cambiar la situación de conflicto. Reconocen la importancia de las normas morales y entienden su sentido, lo que concuerda con el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Muestran coherencia entre los elementos de los juicios y los criterios que se utilizan en la evaluación de los hechos o actuaciones.

Maestra en formación: ¿Qué dirían a quienes maltratan los animales?

Niño 11: le diría al señor que está maltratando al perro que eso es mala educación y que no lo maltrate porque siempre que paso por detrás de mi casa hay un señor maltratando a su perro. Le diría que deje de maltratarlo o si no le llamo a la policía.

Realizan juicios y argumentos valiéndose de un criterio de autoridad religioso, social o estamental:

Maestra en formación: ¿cuál refugio escogerían para pasar el duelo?

Niño 15: pues el refugio más seguro es donde la policía, porque tiene mucha seguridad.

Maestra en formación: ¿Qué le dirían a un amigo o amiga que haya perdido a una persona y esté de duelo?

Niña 1 : Que no se sintiera tan triste y que jugara, porque Dios los está cuidando y no va a dejar que les pase nada malo. Así no se sentiría tan triste.

Los razonamientos expresan una reflexión

La reflexión es una consideración activa y cuidadosa de una creencia, a partir de los fundamentos que la sustentan y de las posteriores conclusiones hacia la cual tienden. Cuestionan experiencias desde el interés por la justicia, la equidad o el bien común, desde la construcción ética, desde los conceptos permeados por su entorno, como también lo que construye de lo que escucha en el aula. Se refiere a evaluar los puntos de vista propios y los de los demás. La reflexión es base del pensamiento crítico y como tal, debe propiciarse en el aula. Durante los talleres se aprecian las siguientes intervenciones de los niños y las niñas.

Cuento “Un elefante ocupa mucho espacio”:

Maestra en formación: ¿Dónde deberían estar los animales que, como Víctor el elefante, hacen parte del circo?

Niña 5: deberían estar en el mundo, afuera, porque ellos también tienen que estar en la libertad, deben disfrutar porque eso es parte del mundo. No deberían estar en jaulas, porque es malo encerrar a los animales, porque también eso es mala educación y porque a los animales no se tienen que encerrar se tienen que cuidar y amar.

Cuento “Duele”:

Maestra en formación: ¿Qué opinan de una persona que, habiendo perdido a alguien, se va de fiesta?

Niño 15: Que estaría haciendo algo mal, porque perdió a alguien y debería extrañarlo; irse a una fiesta, no va a hacer que se le quite la tristeza.

En las respuestas de los niños también se aprecia que expresan un juicio moral seguido de un argumento que lo sustenta y lo amplía con una explicación. Es así como cuando reflexionan, analizan y retoman sus conceptos, dan como consecuencia una reafirmación de lo que se debería hacer al considerar lo correcto frente a una situación, al cuestionarla y exponer otra manera de ver o actuar.

Cuento ¿De qué color es un beso?:

¿Tú crees que un beso se puede solucionar un problema?

Niña 5: los besos solucionan los problemas porque cuando nos dan un beso nos sentimos feliz, me siento mejor porque ya no me siento tan asustada como me sentía antes.

Cuento un Elefante ocupa mucho espacio:

¿Qué cuidados deben recibir los animales que no están en su hábitat o se encuentran en nuestro barrio o casa?

Niño 11: si nosotros tenemos animales tenemos que sacarlos a pasear y que no estén tanto tiempo en la casa porque se aburren.

Niño 9: a los perros tocan alimentarlos cuando están en la casa, cuando están en la calle las personas deben devolverse y darles comida.

La capacidad de razonamiento incluye la inferencia y la capacidad de llegar a conclusiones, a pesar de que éstas no tengan la pretensión de verdad. A medida que los talleres avanzaban se evidenció una mayor participación, argumentación y reflexión autónoma en cada uno de los niños. Es labor del docente plantéales problemas que les supongan un reto o un esfuerzo mental, animarlos a analizar, imaginar posibilidades y a establecer hipótesis, con el fin de contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico. A pesar de ello, es necesario decir que, es un proceso que requiere de tiempo y sistematicidad para poder evidenciar mayores avances en el desarrollo del pensamiento crítico.

5.2. Caracterización de las mediaciones del maestro para posibilitar el pensamiento crítico

El papel mediador del maestro en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños y las niñas debe partir de las vivencias y saberes que traen de su contorno social, es su primer contexto, donde experimentan y significan el mundo que luego comparten con sus pares en el aula. Esto posibilita que el docente se acerque a sus comprensiones para problematizarlas, con el fin de que opinen y actúen frente a diferentes situaciones o temas de manera consciente, entendiendo que son sujetos partícipes de una sociedad, donde sus acciones ejercen un impacto en su contexto y en el de los demás y así propiciar el desarrollo del pensamiento crítico.

En este marco, el diálogo generado por parte de los niños y las niñas estuvo relacionado con sus vivencias, expusieron sus situaciones personales, lo que piensan y sienten, existiendo la confianza y el respeto que compañeros y maestras en formación brindaron en esos encuentros.

Lo anterior se evidencia en el siguiente registro:

Maestra en formación: ¿Han extrañado a alguien que han querido mucho, pero que no volvieron a ver, porque se tuvo que alejar, ir a algún lugar o quizás porque murió?

Niña 5: no volví a ver a mi papá, porque mi papá como no me mandaba plata, mi mamá ya no me dejó volver a ver a mi papá y pues mi papá se fue para Medellín y no me volvió a visitar.

Maestra en formación a la Niña 5: ¿Qué piensas de esa situación?

Niña 5: me da mucha tristeza, porque pues me quedé sin papá y mi papá ya no me quiere llamar; mi papá solo quiere estar pendiente del otro hijo de él y de mí no.

Maestra en formación a la Niña 5: ¿Qué le dirías a tu papá y a tu mamá?

Niña 5: le diría a mi mamá que dejaran de pelear y pues que mi mamá perdone a mi papá; y a mi papá le diría que también perdonara a mi mamá y pues que lo quiero.

Se presenta una situación familiar desde los ojos de una niña, que se siente abandonada por la intransigencia de sus padres; la madre que no permite el encuentro entre padre e hija, bajo el criterio de inasistencia económica por parte del padre y de este posiblemente, por un desinterés por saber de su hija. Lo expuesto por la Niña 5 puede estar permeado de lo que ha escuchado en su entorno familiar con respecto a su padre. El deseo de la Niña 5 en medio de esta problemática es que sus padres se reconcilien, lo que permitirá compartir con sus dos padres.

Las respuestas dadas por Niña 5 muestran su sentir emocional e igual hace suposiciones o inferencias sobre la actuación de su padre al exponer el duelo que vive con su pérdida. Ante esta situación hace inferencias de percepción simple, al exponer la razón y la causa por la cual no ve a su padre; como lo expone Lipman et al., (1992) el ser humano constantemente está haciendo inferencias a partir de lo que piensa y lo que lo rodea y que percibe.

El uso de la pregunta, como recurso para propiciar el pensamiento crítico, exige del maestro una actitud de escucha atenta, ya que con ella se invita a los niños a expresar lo que piensan, a hacer sus juicios y a expresar las razones de sus argumentos. Lo anterior se encuentra expresado en los planteamientos de Lipman et al., (1992), así: “Cuando le preguntas a los niños “¿por qué?” los desafías a que profundicen en sus propias presuposiciones, a que hagan mejor uso de sus recursos intelectuales, a que descubran propuestas más imaginativas y creativas” (p.185). Es así como la pregunta apoyada del ¿por qué? conlleva a que el niño y la niña manifiesten lo que piensan, su sentir, sin que medie lo correcto o incorrecto, se trata de que exponga una respuesta que pueda ir más allá de una opinión. Como se evidencia a continuación:

¿Por qué hay padres que no pueden estar con sus hijos, prepararles la comida, recogerlos del colegio, jugar o hacer otras cosas juntos?

Niña 5: Porque tiene que trabajar y tienen que ir a hacer cosas.

Niña 2: Tienen que ir hacer mercado.

Niña 1: porque tienen cosas importantes.

¿Uno debe hablar de lo que siente? ¿Por qué?

Niña 2: Si, porque nos sentimos mejor.

Niño 6: No tenemos problemas.

Maestra en formación: ¿Por qué?

Niño 6: Porque somos pequeños.

¿Están de acuerdo con lo que hacia la niña con su cabello? ¿Por qué dicen eso?

Niño 10: si, porque si ella se lo quería quitar y las dos decidieron quedarse como se quedaron, ella piensa que así le gusta su pelo más.

Las respuestas dadas por los niños y niñas tienen validez, son respuestas subjetivas desde su sentir, es así como el profesor debe estar abierto a las respuestas y saber guiar cuando lo considere necesario. De esta manera, la pregunta debe propiciar el diálogo, la participación y la reflexión del niño, como condiciones para la construcción de su pensamiento crítico. No es fácil plantear la pregunta precisa, pero en el diálogo recíproco, atento, secuencial, surgen preguntas, que pueden suscitar más preguntas, incluso algunas que no se tenían en cuenta y que permiten dar continuidad.

Es importante que la pregunta sea clara, entendible para los niños y niñas, para permitir el diálogo a través de las preguntas. Por ejemplo:

Maestra en formación: ¿Qué es un amigo?

Niña 1: Es alguien que ayuda cuando tú no entiendes la tarea, cuando tu mamá no está y debes hacer la tarea, también cuando te comparte comida, porque no tenías onces, porque no alcanzaba para más; o también, cuando tú te sientes mal, te ayuda para sentirte bien.

Es necesario que la pregunta se transforme si no es clara y así logren entender y puedan dialogar en torno a ella. Ejemplo de preguntas que no fueron claras para los niños, son:

Maestra en formación: ¿Qué consideran que es lo más bonito que los caracteriza?

Niña 1: Mi mamá y también mi papá.

Maestra en formación: ¿y qué es lo más bonito que te caracteriza a ti ?

Niña 1: las flores.

La pregunta fue necesario reformularla, como se muestra a continuación:

¿Qué es lo más bonito que cada uno tiene?

Niña 13: Mi pelo, porque me va a crecer mucho.

Niña 1: Mi pelo.

La pregunta del docente debe motivar la argumentación, puesto que es un aspecto primordial cuando se trata del pensamiento crítico, ya que esta le permite a la persona sostener su opinión con seguridad, teniendo en cuenta diferentes razonamientos lógicos. De manera intencional se puede contemplar en la pregunta una situación para refutar o validar. Por ejemplo:

Maestra en formación: ¿Estarían de acuerdo con que un niño que ha perdido al padre o a la madre se quede en casa y no vuelva a jugar con los amigos?

Niño 11: no, porque podría sentirse mejor jugando con sus amigos.

Niña 5: no estoy de acuerdo que se quede en la casa, porque se puede aburrir, porque digamos se puede sentir solo, también digo lo mismo que Niño el 11, puede ir al parque a jugar y divertirse mucho con los amigos.

La pregunta debe propiciar el planteamiento de hipótesis, de forma que los niños puedan predecir y plantear posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación o problema. Por ejemplo:

Maestra en formación: ¿Qué dirían a quienes maltratan los animales?

Niño 9: le diría que no lo coja, ni le pegue, yo me lo llevo para mi casa y lo cuidó y lo llevo a pasear; pero yo no quiero que el perro moleste ni muerda, si me olvido de él y lo boto de mi casa eso no sirve, no está bien, si lo cuido y lo dejo durmiendo, eso sí es bueno.

¿Será que se puede estar sin tener amigos? ¿Por qué?

Niña 2: pienso que si yo no estuviera en el colegio no tendría amigos, me la pasaría en la casa haciendo tareas y pues a mí me gusta estudiar, porque me enseñan mucho y puedo tener amigos.

La pregunta del maestro debe ser contingente o sea condicionada por las respuestas de los niños, lo cual exige atención y empatía frente a sus expresiones. Tal como se muestra en el siguiente registro en diálogo con lo que suscitaba para ellos la portada del cuento Duele frente a ¿qué podía estarle pasando al niño y si posiblemente algo le dolía?

Niño 15: El niño pudo haber dejado la escuela y por eso siente así.

Niña 5: a mí me duele cuando mi mamá me pega, o sea, cuando la profesora le da una queja a mi mamá, mi mamá me pega, eso me duele.

Niño 15: no entiendo ¿dolor de pegar o del otro dolor?

Maestra en formación al Niño 15: ¿cuál podría ser ese otro dolor?

Niño 15: uno es dolor de pegar, el otro es dolor del corazón.

Maestra en formación al Niño 15: si fuera un dolor del corazón lo que tiene el niño ¿Por qué podría ser?

Niño 15: porque los papás le pegaron.

Niño 11: porque el perro se muriera o la mascota.

Es importante escuchar al niño y la niña sobre lo que se pregunta, contesta o deduce, esto posibilita la pregunta constante y el diálogo entre pares, docente y alumno, lo que permite el cuestionamiento, el llegar a acuerdos o el respeto por las otras ideas.

Es importante también que la pregunta conduzca a la reflexión, favoreciendo en los niños una toma de conciencia del sentido de los hechos, asumiendo una postura crítica. Como se evidencia a continuación:

Maestra en formación: ¿Qué les dirían a los niños y niñas que no aceptan su cabello?

Niña 13: que se deje su cabello como es.

Niño 11: yo le diría que se dejara el cabello como quisiera.

Niña 2: que el pelo de ella es muy lindo y que lo tenga como lo tiene.

Niña 1: que es normal tener el pelo como lo tiene y que se lo deje así porque se ve muy linda.

Niño 12: que se lo quedaría como ella porque se ve muy linda.

Niño 10: que se lo dejara así, a mí no me importa si es lisa como Isabella o como Niña 2 o como Niña 13.

¿Cuándo consideran que ya ha pasado el duelo y la tristeza?

Niño 15: es imposible que tú no extrañes a alguien que ha muerto o no lo has visto por mucho tiempo.

Niña 1 : Cuando uno recuerda a esa persona y no se siente mal.

Niña 5: Cuando a mi pasa el duelo, es cuando recuerdo que mi abuelo me hacía reír y me llevaba al parque y pues muchas cosas y eso me pone más feliz y ya no lloro, entonces, eso me hace recordarlo sin llorar.

Niño 15: es imposible que alguien deje de pensar en alguien, en alguien que perdió y no lo extrañe ni nada, es imposible, porque cuando alguien se va uno lo extraña, pues claro, pero no igual, ya uno no se siente tan mal solo un poquito.

La escucha activa de parte del maestro parte de la aceptación de la diversidad de voces que se traduce en los argumentos, lo que refieren como verdadero. Pensar críticamente implica también escuchar la voz del otro con el fin de analizar lo que piensa y así poder llegar a un entendimiento. Igualmente, donde se tenga la capacidad de pensar por sí mismo, dar una opinión argumentada desde su conocimiento que lo pueda conducir a una acertada resolución de conflictos o situaciones en las que se vea partícipe.

La pregunta desde su intencionalidad busca en las respuestas una opinión, un juicio, un argumento. No se trata de que los niños y niñas den una respuesta acertada, sino de invitarlo a compartir lo que piensa, que se cuestione, que se favorezca un intercambio de conocimientos en la construcción de su pensamiento. Esto exige preguntas abiertas, con un sentido auténtico de indagación.

Así mismo, es importante que los espacios generados, propicien en los niños y las niñas la realización de preguntas que permitan diálogos, que expresen su asombro y sus inquietudes; pero durante la realización de los talleres no se generaron por parte de los niños y las niñas, primaron las preguntas suscitadas por las maestras, lo que lleva a considerar en los próximos talleres la pregunta suscite las preguntas de los niños y niñas y otros momentos en los que los diálogos entre pares o con su docente generen espacios de discusión, que den continuidad al desarrollo del pensamiento crítico en los niños y las niñas.

5.3. Caracterización de la experiencia literaria como potenciadora del pensamiento crítico

El cuento resultó ser un mediador muy importante para propiciar el diálogo alrededor de diferentes situaciones sociales, gracias a lo cual surgían opiniones, posiciones, juicios, argumentos, que llevaban a entender al otro y a sus circunstancias.

A través de los cuentos se pudo establecer una relación entre la lectura y lo real: las vivencias, los sucesos; así como una relación entre la literatura y la ficción: los sueños, los imaginarios, entre otros. Los niños y niñas a través de la lectura literaria juegan con la ficción, lo que les permite vivir su realidad sin inquietudes, aunque sí con cuestionamientos acerca de lo que les sucede a los personajes de las historias, lo que puede llevarlos a sentir empatía al verse reflejados en ellas. Es decir, hay una serie de representaciones imaginadas en el acto de leer, como

también hay una serie de comprensiones de lo que se lee, desde el análisis, la inferencia, la toma de decisiones, el juicio sobre una situación determinada, donde se puede dar cuenta de las relaciones con lo que está viviendo o lo que puede estar incidiendo en su entorno y que existen otras situaciones con las que se puede identificar. Este análisis lo lleva a reflexionar y preguntarse sobre sus acciones, la acciones de otros y lo que sucede en su entorno.

En el diálogo en torno al cuento “No necesito amigos” se aprecia esa posibilidad de establecer la relación realidad-ficción:

Maestra en formación: ¿Deberían continuar hablándose Rata y Perro de esa manera? ¿Por qué lo dicen?

Niño 11: No, porque eso sería grosero hablarle así a una persona, la rata es como grosera cuando le dice que no se vaya para allá.

Niña 2: la rata no quiere al perro y eso ya sería muy abusivo con el perro, porque el perro no le está haciendo nada.

Maestra en formación: ¿si fueran perro que harían?

Niña 2: si fuera perro, no me pelearía, porque no, eso es mala educación.

Niña 5: si fuera perro, eso es una falta de respeto, porque no me debería pelear, porque es malo que me pelee con alguien, porque ahí debería hablar con él.

Maestra en formación: Si peleo con mi amiga y les pido que no le hablen ¿Qué harían?

Niña 5: pondría mi mano así (ejemplifica poniendo su mano al frente de las dos personas que pueden tener un conflicto) para que dejaran de discutir y les diría que tú perdonaras a ella y tú la perdonaras, porque eso está mal hecho.

El espacio creado por la lectura literaria es un lugar de elaboración o resignificación de la toma de posición del sujeto. A partir de la lectura de los cuentos como “Niña Bonita” los niños

expresaban sus ideas frente a diversos temas, que pueden ser de controversia por los prejuicios sociales. La experiencia literaria le permite al niño conocer otras situaciones, expresar ideas frente a otras formas de pensar, a su vez reconocer la diferencia, el respeto, la consideración y la concepción de igualdad, como se aprecia a continuación:

Maestra en formación: ¿ustedes han tenido algún compañero en el salón de otro color de piel, de una cultura negra como niña bonita?

Niña 1 : Sí, Sneider, es bonito como la niña del cuento.

Niña 2: todos somos bonitos.

Niño 10: quisiera ser moreno, para que no me queme, es que los blancos siempre se queman.

¿Por qué creen que hay personas con características diferentes?

Niño 11: hay unos que son blancos, negros cafés, porque nacieron diferentes.

Niña 2: porque la mamá es diferente.

Niño 10: nacemos diferentes.

Maestra en formación: ¿Cómo tratas a una persona de una raza diferente a la tuya?

Niña 2: el trato es igual, lo saludaría por el nombre.

Niño 10: los trato por el nombre y los trato bien, yo no le digo otra cosa.

Niño 11: el trato es igual, no le digo negrito ni nada de eso.

La experiencia literaria permite exponer a los niños y niñas una situación de resolución de conflictos, en la que asumieran un rol, desde lo que harían si fueran el personaje que vive el conflicto o pensar en sus propios conflictos vividos en el entorno familiar o escolar. La resolución de conflictos en los niños se da desde aceptar que el otro puede equivocarse, y al ponerse en sus zapatos -en este caso de los personajes- entender que los demás sienten y piensan igual que ellos.

A la vez hay cosas que les duelen, desarrollan comprensión y aceptación frente a quienes los rodean. Esto se pudo apreciar en el diálogo establecido alrededor del cuento No necesito amigos:

¿Creen ustedes que ese debería ser el comportamiento de Rata?

Niño 15: No, está mal, porque a veces si está bien estar solo, pero estar siempre solo, lo hace uno estar como triste, se siente uno solo.

¿Cómo creen que se puede resolver el conflicto de Rata y Perro?

Niña 5: haciendo amigos

Niña 2: haciendo amigos porque el perro está enfermo, estornudo y se acostó a dormir.

Niño 11: solamente dígame: deje de fastidiarme y eso es todo.

Niña 1 : que rata busque a perro y no siga peleando, porque es falta de respeto seguir peleando con alguien y si está enfermo, no deberías dejarlo que se enferme mucho más, sino que deberías ayudarlo a que no estuviera tan mal.

Maestra en formación: ¿si fueran perro que harían?

Niña 2: si fuera perro, no me pelearía, porque no, eso es mala educación

Niña 5: si fuera perro, eso es una falta de respeto, porque no me debería pelear, porque es malo que me peleé con alguien, porque ahí debería hablar con él.

Capítulo 6. Conclusiones

El trabajo realizado en el proyecto pedagógico propuesto a través de los talleres posibilitó el diálogo entre niños y niñas participantes y las maestras en formación, logrando establecer un vínculo de confianza, para expresar su pensamiento. Dicho diálogo se caracterizó por la actitud de escucha y respeto, promoviendo la participación y la interacción.

La interacción que se estableció entre los niños facilitó la expresión de opiniones, juicios y argumentos, aspectos implicados en el pensamiento crítico, que fueron mediados a través de la experiencia literaria, alrededor de la cual se formulaban las preguntas orientadoras, para propiciar que los niños y niñas reflexionaran, y en ocasiones, llegaran a conclusiones, que les permitieran el desarrollo de su pensamiento crítico.

Las preguntas presentadas a los niños y las niñas en cada uno de los talleres tenían la intención de desarrollar y propiciar la reflexión frente a situaciones sociales como el abandono, el duelo, la diferencia, el desplazamiento, la solidaridad, entre otros, favoreciendo la expresión de su propio pensamiento, de manera libre. Pensar sobre las situaciones que viven, para argumentar sus juicios y a sacar sus propias conclusiones sin que estas estén influenciadas en las opiniones de los demás.

Las respuestas emitidas por parte de los niños y las niñas frente a las preguntas que se les formulaban develaron, en un principio, poca participación, denotando que no están familiarizados con la pregunta, por lo tanto, en muchas ocasiones se evidenciaba el silencio o la influencia de quien respondía primero, considerando que la respuesta era la única y válida para todos, al considerar, seguramente, que no podía existir el error.

Durante los talleres se pudo apreciar la evolución de los niños en el desarrollo de sus habilidades para razonar, emitir juicios y argumentar los temas discutidos en cada sesión, llegando incluso al final de cada taller a reflexiones propias.

Propiciar en los niños y niñas la reflexión, promueve la expresión de juicios argumentados y con estos juicios son capaces de distinguir entre lo adecuado, lo inadecuado, lo considerado, lo desconsiderado, lo apropiado, lo inapropiado, lo favorable o beneficioso y lo perjudicial. En consecuencia, podrán dar respuesta a situaciones en las que puedan estar involucrados, siendo sujetos conscientes de su propio pensamiento.

Es necesario destacar la mediación pedagógica para propiciar el análisis de cada uno de los casos, reconociendo el valor del diálogo y la pregunta. Es imprescindible entonces reflexionar sobre las formas y estrategias que utiliza el maestro en el desarrollo del pensamiento crítico. Es de señalar la importancia de no imponer criterios, tener en cuenta la opinión de los niños y las niñas al elegir temas que sean de su interés, fomentar el debate, hacer preguntas que lleven a diferentes respuestas y a que los niños y niñas piensen por sí mismos, dando razones, generando preguntas e identificando los criterios que orientan o fundamentan esas razones.

Aprender a construir preguntas le exige al maestro una búsqueda de experiencias para hacer viable la comprensión, por parte de los niños, de lo que sucede o puede suceder. Es llevarlos a suponer, imaginar, identificar causas y consecuencias, juzgar, argumentar, desde lo que saben e infieren. Es fundamental que el maestro tenga en cuenta la finalidad de la pregunta, ya que, de esto depende la formulación que puede conducir a la creación de pensamientos divergentes.

Crear rutas para el desarrollo del pensamiento crítico implica expresar puntos de vista, asumir posiciones, emitir juicios divergentes, argumentar los juicios, tener claridad frente a los

criterios de los juicios y reflexionar. Aspectos que deben ser tenidos en cuenta para diseñar y desarrollar propuestas para el desarrollo del pensamiento crítico.

La lectura crítica de la literatura les permitió a los niños y niñas interactuar con la historia de los cuentos y con los conflictos que puedan vivir los personajes, para reconocer al otro como un ser diferente de sí mismo. Ser sensibles ante las problemáticas de los personajes e identificarse con ellas, favoreció la discusión, el intercambio de puntos de vista, la expresión de juicios y la necesidad de argumentar su posición.

El escenario educativo debe ser vistos como un espacio que le permita al niño y la niña desarrollar un pensamiento divergente, crítico y autónomo. La escuela debería fomentar en los niños y niñas la actitud de preguntarse sobre sí mismo, sobre el entorno, sobre lo social, lo político y el mundo en general del cual hacen parte y que como ciudadano tiene la responsabilidad de participar en la toma de decisiones que orientarán el futuro del país.

Lo que le permitirá a los niños y niñas acercarse poco a poco al contexto en el que viven y participan, a las realidades de sus comunidades, del país, de las situaciones que lo atraviesan y lograr entender el porqué de dicha situación.

Dentro de las capacidades de la infancia están el asombro y la imaginación, dúo que se debe propiciar en la escuela, de manera que la enseñanza debería de valerse de estos dos medios para llevar el conocimiento a sus alumnos. La capacidad de asombro nace de la sorpresa ante el descubrimiento de algo, lo que permite que el niño o la niña sean curiosos ante los eventos. Igualmente, con la imaginación que hace dar respuesta a las situaciones desde su punto de vista. Para el proyecto, la literatura fue un dispositivo que posibilitó el asombro y la imaginación, al

pensar en las situaciones vividas por los personajes de los cuentos, frente a las cuales se reflexionaba.

Durante la realización del presente trabajo investigativo es importante resaltar el diálogo como un momento de reflexión y construcción del conocimiento, en el que es valiosa una actitud de escucha y respeto por la voz del otro, lo que favorece una participación y la toma de decisiones desde una situación vivida propiamente, por otro, o de manera hipotética, permitiendo así la construcción de un pensamiento crítico.

Es importante reconocer a los niños y niñas como sujetos sociales participativos, que pueden opinar, establecer juicios y argumentos, para tomar una decisión, en cualquier escenario en el que se encuentren. Permitir que se reconozcan como sujetos sociales, conduce a tener una sociedad democrática y equitativa.

En el momento actual y en medio de la inmediatez de las cosas que suceden, donde la información es instantánea, es necesario desarrollar un pensamiento crítico desde la primera infancia; muchas veces son los niños y las niñas los primeros permeados por la información, de ahí que la escuela dentro de su currículo debería abordar problemáticas sociales presentes en su cotidianidad como parte esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El mayor reto en nuestro ejercicio investigativo fue crear una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico, sin la posibilidad de conocer previamente al grupo de niños y niñas y no haber escuchado sus voces para acercarnos a sus intereses, curiosidades y preguntas, que permitirán el desarrollo de la propuesta de manera participativa.

Acerca de nuestras habilidades de pensamiento crítico, consideramos que, como maestras en formación, percibimos que ello ha sido un proceso constante y cambiante durante la carrera y durante toda la vida, pues son múltiples las experiencias que han contribuido a forjarlo, desarrollando la capacidad de reflexionar críticamente. Las situaciones sociales y políticas por las que atraviesa el país, los cambios educativos, las demandas de las nuevas generaciones, las exigencias laborales, entre otras, nos han afrontado a tomar decisiones y buscar alternativas, que conducen a nuevas formas de pensar.

El proyecto nos permitió conocer y reconocer nuestras fortalezas y debilidades pedagógicas, ser críticas con nosotras mismas y pensar hacia futuro, con la experiencia adquirida, lograr desarrollar otras propuestas más enriquecidas, atravesadas por el interés investigativo en torno al desarrollo del pensamiento crítico en educación infantil.

La experiencia en la realización de los talleres con los niños y las niñas fue gratificante, siempre dispuestos a participar; la actitud de la profesora de la institución también fue muy favorable, su colaboración hizo posible el acercamiento a los niños y niñas y el desarrollo del proyecto, el cual nos problematizó frente a nuestro papel formador de niños y niñas con pensamiento crítico y frente a nuestro compromiso ético con el país, que requiere de sujetos críticos y transformadores.

Se espera que las construcciones, rutas, aciertos y desaciertos de nuestro proyecto aporten a maestros y maestras que se pregunten por el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y las niñas, desde escenarios como la escuela u otros donde participa la infancia, para que les demos voz a sus intereses, preguntas, argumentos y razonamientos y logremos desde nuestro ser maestro contribuir a un mejor mañana.

7. Referencias Bibliográficas

- Ander- Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio Del Rio De La Plata.
- Arévalo, C., Burgos, G. & Medina, V. (2017). Aportes teóricos que contribuyen al desarrollo de pensamiento crítico en educación inicial en Bogotá. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE). Balance de una experimentación. *Revista Colombiana de Educación* (49), 15-36.
- Battista, B. (2005). *Los talleres en educación infantil: Espacios de crecimiento*. Editorial Graó.
- Bejarano Novoa, D, Valderrama Castiblanco, N y Marroquín Sandoval, D. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019.
- Bustos, C. Y., Calderón, L. V. & Valadez, A. A. (2020). *El desarrollo del pensamiento crítico en la construcción del sujeto político en la primera infancia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12114>.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Clavo Sebastián, M. J., Goicoechea Gaona, M. Á. y Pascual Sufrate, M. T. (1997). Programa Lipman en las escuelas de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2784624>

- Contento, K. A. (2019). *La literatura infantil como mediadora en los procesos iniciales de argumentación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10325>.
- DANE (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Dávila Yagual, D. N., & Urgiles Espinal, G. P. (2019). *Tesis*. Recuperado a partir de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45723>
- De Zubiría, J. (2007) *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá. Colombia. Editorial Magisterio
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.
- Faundez, A., & Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Fons, Montserrat (2004) *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Editorial Grao. Barcelona.
- Freiré, Paulo. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (4a. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez-Vásquez, M. V., García-Gutiérrez, L. M., & García-Guevara, Á. P. (2019). Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168. doi:<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17109>

- González, A. (2014). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios. *Letras*, 56(91), 46-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986504>
- González, M. R. (2008). El trabajo de grado en el proyecto curricular de Educación Infantil. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Obtenido de Eduteka: <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Llorens, R. F., & Terol, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: la composición, de Antonio Skármeta. *América sin Nombre*, 102-109. doi:10.14198/AMESN.2015.20.09
- Madrid, J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18), 159-174, <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a7>
- MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2026. El Camino hacia la Calidad y la Equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Nussbaum, M. C. (2005). Cultivando la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal (traducción J. Pailaya). Barcelona: Paidós.

Oviedo, P. E., & Páez, R. M. (Ed.). (2020). *Pensamiento crítico en la educación : propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramienta*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes y métodos*. La Muralla.

Pitluk, L. (2012). *La modalidad de taller en el Nivel Inicial: Recorrido y posibilidades para la educación actual*. Homo Sapiens Ediciones.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.

Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Rojas, S., al et. (2021). *Acerca de la formación de maestros mediadores de lectura y los procesos de valoración y selección de obra con perspectiva infantil*. Ponencia presentada en la Semana de la Investigación 2021 organizada por el Centro de investigación de la Universidad pedagógica CIUP. Bogotá, Colombia.

Rosenblatt, L. (2022). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). *Intervenir para transferir en Pensamiento Crítico. Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*. Santiago de Chile.

- Santiago, G. (2006) *Filosofía, niños, escuela: trabajar por un encuentro intenso*. Fragmento del Cap. 6, Paidós, Buenos Aires.
- Sierra, M (2019) *Orientaciones para la planeación de la práctica pedagógica*. Documento inédito. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Tamayo, O., Zona, R., & Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tejerina Lobo, I. (2005) *Literatura infantil y Formación de un Nuevo Maestro / Isabel Tejerina Lobo*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. Available at: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn01g9>.
- UCile, D. (2020, 22 de julio). *Humberto Maturana: "La reflexión es lo único que nos saca de cualquier trampa"*. Diario y Radio Universidad Chile. <https://radio.uchile.cl/2020/07/22/humberto-maturana-la-reflexion-es-lo-unico-que-nos-saca-de-cualquier-trampa/>
- Varona, F. (2020). Ideas educativas de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *MediSur*, 18(2), 233-243.
- Zuleta, E. (2008). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Hombre Nuevo Editores: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 9(28), 115-119.

ANEXOS

ANEXO 1. Desarrollo de los talleres

Sesión 1: La Ausencia

Con la lectura del cuento *Detrás del muro* de la escritora Isabelle Carrier, se dio inicio a la implementación de los talleres a través de la lectura de cuentos, con el ánimo de observar el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas. En este taller participaron 3 niños y 3 niñas.

Lo que se pretendió con este taller, era que los niños y niñas establecieran un diálogo mediado por preguntas suscitadas por el cuento “*Detrás del Muro*”, acerca de la ausencia de alguno de sus padres u otro ser querido. Lo cual se suscitaba al establecer juicios con criterios acerca del protagonista del cuento y si de alguna manera se sentían identificados con él.

A continuación, se presentan las voces de los niños y las niñas en cada uno de los momentos del taller.

Momento de Sensibilización:

Se les solicitó a los niños y niñas dibujar su familia para luego ser presentada ante cada uno de los participantes, como una forma de apertura al diálogo. Los niños y niñas en ese momento se sintieron orgullosos de presentar a sus familias; como lo expresó la Niña 1 así como otros comentaron sus pesares, tal fue el caso de la Niña 2.

	Niña 1: De derecha a izquierda, esta soy yo, esta es mi hermana, mi hermana, esta es mi mamá, mi papá, este es mi gato y una planta. Nos gusta ir al parque y jugamos, también a comer helados y vamos a muchas cosas divertidas, vamos a los centros comerciales también.
--	---

Niña 2: a mi papá lo mataron y se murió.

Situación que los niños y niñas acompañan con una actitud empática, comentando también la muerte de algún ser querido y se muestran sorprendidos del hecho de la muerte del papá de la Niña 2, solidarizándose con su emocionalidad, al comprender los sentimientos, intentando mostrar que igualmente lo han experimentado, como lo hace el Niño 6:

Niño 6: ¡Ay lo mataron! Mi abuela Chelito se murió, se murió. La amaba mucho.

Momento de Problematicación

En el momento de la problematización se preguntó a los niños y niñas ¿Por qué hay padres que no pueden estar con sus hijos, prepararles la comida, recogerlos del colegio, jugar o hacer otras cosas juntos?

La respuesta en general es que deben cumplir con sus deberes como adultos, lo que no permite que ambos o alguno de ellos estén constantemente en la casa o que por motivo de viaje al extranjero; como es el caso del papá de Niño 3, que vive en Chile, no le posibilita tal hecho. Para él, el cuento le trae nostalgia y comenta:

Niño 3: Mi papá está en Chile.

Maestra en formación: ¿Cómo te comunicas con tu papá?

Niño 3: lo vemos por celular.

Maestra en formación: ¿Qué le dices?

Niño 3: nos dice que cómo estamos; nosotros le decimos bien, y también le digo a mi papá cómo estás, y mi papi dice que también bien.

La actitud del Niño 3 es de tristeza, viéndose reflejado en el protagonista del cuento, el cual ya no puede hacer ciertas actividades con su padre, porque ya no está. Menciona el gusto que le daría poder verlo presencialmente.

A medida que fue transcurriendo la lectura y los niños observaron las imágenes, algunos analizaron que el sitio donde está el papá del protagonista es la cárcel, a través de la pregunta:

Maestra en formación: ¿En qué lugar creen que puede estar el papá?

Niño 3: en el muro.

Maestra en formación: ¿Qué será ese muro?

Niña 5: una cárcel puede ser.

Niño 3: Ay sí; puede ser.

Niño 3: porque detrás hay están los números y hay está en la puerta.

Niña 5: es por eso, gracias por explicar.

Este hecho conlleva al Niño 6 a comparar lo que sucede en el cuento con su vida real:

Niño 6: una vez arrestaron a mi papá, porque mi papá es un villano que roba a la gente.

Maestra en formación: ¿Qué piensas de eso?

Niño 6: que está mal, porque no se le debe robar a las personas.

Los diálogos anteriores, permiten evidenciar que los niños y niñas son partícipes activos de su entorno, lo que suscita que puedan hacer juicios en un momento determinado. Logran identificar el contexto en el que se encuentra el protagonista del cuento y sus características, en este caso, sería la cárcel.

Al terminar la lectura del cuento y descubrir dónde está el padre se dialogó en torno a las siguientes preguntas:

Si sus padres hicieran algo que no está bien, ¿Qué creen que les pueda pasar?

Niño 6: se deben disculpar.

Niño 3: puede ser que le dijéramos que no puede hacer eso

Niño 6: no nos hace feliz.

Niña 5: nos sentiríamos enojados, como tristes.

Niña 1: se pueden envejecer de repente.

Las respuestas de los niños y niñas se generalizaron en que no se sentirían bien ante los malos actos de sus padres o alguno de ellos, identifican una consecuencia, que está relacionada con lo afectivo, pero no con lo social.

¿Los seguirían queriendo igual? ¿Y ellos a ustedes?

Niña 5: Si, porque yo no lo puedo dejar solo.

Niña 2: No, porque mi papá ya se murió.

Maestra en formación a la Niña 2 si fuera tu mamá, ¿la seguirías queriendo?

Niña 2: Sí, porque ellos entonces no nos van a querer.

Niño 4: Si, yo lo disculparía.

Niño 3: yo sí.

Niña 1: porque ellos me aman mucho y yo también los amo mucho.

En sus respuestas se aprecia el criterio de la comprensión hacia sus padres, el amor filial incondicional y la necesidad que tienen de ellos, lo que no les permiten hacer juicios con respecto a las actitudes de sus seres más próximos.

Momento de Cierre

Al momento del cierre se le solicitó al grupo que realizaran una carta para sus padres o persona especial para ellos, en donde recalcaran qué es eso que más les gusta hacer como familia y que cosas, pueden ser nuevas o les gustaría hacer juntos.

Aquí se evidenciaron los sueños e ilusiones de los participantes y argumentan el porqué de ese deseo:

Niña1: Quiero viajar en un avión, a mi gusta viajar para muchas partes y conocer el mundo como mi papá.

Niño 3: Quiero quererlos, cuidarlos protegerlos, amarlos. Me gustaría ver a mi papá; yo siempre lo extraño, quiero ir a visitarlo, cómo lo extraño.

Niña 2: me gustaría viajar a Ibagué a donde mi mamá.

Niña 5: yo le hice a mi mamá una carta porque la quiero mucho y dice: te amo mucha mamá. Yo le hice eso porque yo la quiero mucho, es lo único que tengo con mi prima y mi abuela y yo lo que quiero hacer con ella, ir a viajar en avión hasta San Andrés. Me gusta ir acampar, por allá en las montañas.

El cuento “Detrás del Muro”, posibilitó el diálogo acerca de lo que sienten y piensan de sus familias. Sus argumentos están permeados por su entorno sociocultural, ya que, por ser sus edades muy tiernas, no evidencian en su totalidad la realidad, saben que existe la cárcel y quiénes van a ocuparla, pero no alcanzan a percibir la dimensión de ello.

El personaje del cuento en el transcurso de las páginas, expone la situación que atraviesa su familia con la ausencia de su padre, esta situación permitió que los niños y niñas se sintieran cercanos, tal es el caso de uno ellos que, si bien tiene su padre, este no está cerca, lo que (no) le impide realizar actividades juntos aun cuando se comunican, con la añoranza de poder estar algún día cerca de él, situación diferente que enuncia otro niño como es el de recriminar sus actos que no son propios de una persona honesta. Caso contrario cuando la ausencia es definitiva por el fallecimiento de un ser querido como es el padre.

Sesión 2: Los Sentimientos

En esta oportunidad participaron en el taller 5 niños y 3 niñas. El taller tenía como propósitos: Identificar y expresar aquello que nos pasa y reflexionar sobre nuestros sentimientos, a su vez, reseñar las emociones desde esos lenguajes no verbales y desarrollar la capacidad de percibir y comprender las emociones y los sentimientos de las demás personas.

Previo a la lectura del cuento ¿De qué color es un beso? De la autora Roció Bonilla, se realizó un trabajo de lectura de imágenes. A continuación, se presentarán algunas voces de los niños y las niñas en cada uno de los momentos del taller.

Momento de Sensibilización:

Para este momento, se presentaron a los niños y niñas fotografías de adultos, niños, niñas y animales, en la que se expresaban diferentes emociones como: alegría, tristeza, enfado, miedo y asco, con la intención que identificaran el lenguaje no verbal, asociado a cada emoción, mediada por preguntas como: ¿Qué crees que está sintiendo esa persona? ¿Qué te lo indica? ¿Harías ese mismo gesto? ¿Qué cara haces cuando no te gusta?

Dentro de las respuestas dadas por los niños y las niñas en torno a la pregunta: ¿Qué te lo indica? realizada para que expongan porqué creen que esa persona o animal está expresando ese sentimiento, exponen lo siguiente:

	Niño 6: es un perrito, pero asustado Niño 4: es una foca, está muerta, Niño 7: está muerta, muerta Niño 4: La foca no está muerta, está gritando. Sí, porque está abriendo la boca
	Niño 7: ese hombre está llorando, porque un niño le grito, se siente triste. Niño 6: Es un hombre y no puede estar triste, los hombres deben ser fuertes. Niño 6: Esta asustado, porque entro un ladrón a su casa. Niño 6: está sonriendo, porque le van a comprar una cosa a la niña, una princesa. Niño 6: porque lo alejaron de su familia. Niño 7: ese hombre está llorando, porque un niño le grito se siente triste.

Las respuestas de los niños y las niñas dan cuenta de cómo razonan, mostrando en este momento de sensibilización, las inferencias y deducciones que hacen, de lo que pudo llevar a esa persona o animal a expresar ese sentimiento, sustentando sus argumentos desde las vivencias de la cotidianidad, que hace suponer que lo han sentido y que también son capaces de relacionar lo evidenciado en el contexto, para hacer la lectura de la imagen.

Momento de problematización:

En este momento durante la lectura del cuento ¿De qué color es un beso? Los niños y las niñas dan respuesta al interrogante ¿De qué color es un beso?

¿Verde?

Niña 5: como el colibrí

Niño 9: como el bambú, lo que comen los pandas.

¿Amarillo?

Niña 5: como la miel.

Niña 1: como el sol.

Niña 2: como la arena.

Niño 9: como la pintura.

Al igual que la protagonista de este cuento, los niños y niñas exponen de qué color son los besos, asociándolos a elementos presentes en su cotidianidad. Concluyen que los besos son de todos los colores que la protagonista pensó, pero a diferencia de ella, que asocia estos a sentimientos como la tristeza, el enfado, el miedo, ellos los asocian con sentimientos positivos como el amor y el cariño y se representan en forma de corazones.

Llama la atención esta relación con los sentimientos positivos, donde se denota sensibilidad y calidez, a pesar de que en su cotidianidad viven situaciones difíciles.

Niña 5: Los besos son de todos los colores que ella pensó

Niña 1: son de todos los colores

Niño 8: de diferentes colores

Niña 1: son de amor, cariño

Niña 2: son corazones

Niño 9: cariño, amor, todo eso.

Las respuestas dadas por los niños y niñas denotan que ante la pregunta ¿Se besa a todo el mundo? Y ¿Por qué dicen eso? la mayoría de los niños y las niñas, asocian los besos a las relaciones sentimentales que tienen los adultos, las cosas que han visto o escuchado en su entorno y no hacen una relación de los besos con su experiencia propia, solo a nivel familiar, con padres, hermanos, abuelos o tíos. Aquí se aprecia nuevamente la influencia del entorno, lo que ven y escuchan de los adultos.

Niña 5: no, porque se puede encariñar de todo el mundo y le puede gustar mucho.

Niña 2: no, porque hay unas muchachas que no tienen novio.

Niño 8: no, porque no a todas las personas les gusta.

Niña 1: no, porque hay algunos hombres que no les gusta que su novia se bese con otro hombre que no es él.

El niño 7 y el niño 6 tienen respuestas opuestas, pero estas respuestas rompen con lo mencionado anteriormente por sus compañeros

Niño 7: No.

Maestra en formación: ¿Por qué lo dices?

Niño 7: porque en otros países no se besan

Niño 6: sí.

Maestra en formación: ¿Por qué dices eso?

Niño 6: porque hay unos que no y otros que sí.

Maestra en formación: ¿a quiénes no se les debe besar?

Niño 6: a extraños.

El niño 6 expone que si bien, se besa a todo el mundo, las personas a las que se les dan besos no pueden ser extraños. Por el contrario, el niño 7 da su respuesta con base en los conocimientos que puede tener de las muestras de afecto, como son los besos en otras culturas.

A partir de lo expuesto por los niños y niñas se les formula nuevas preguntas ¿a ustedes cuándo les dan besos? ¿Quiénes les dan besos?

Niña 5: los papás.

Niña 2: o las mamás o las abuelas.

Maestra en formación: ¿En qué momentos reciben ustedes besos de esas personas?

Niña 5: cuando nos portamos bien en el colegio.

Niño 6: cuando hacemos caso en la casa.

Niño 9: cuando uno hace todo lo que la mamá le dice que haga.

Niño 8: cuando tendemos la cama sin que nuestra mamá nos vea.

Niña 5: yo digo que a mí me dan besos porque yo hago mis tareas, obedezco si mi mamá dice tienda ropa yo la tiendo, si mi mamá dice, lave sus cordones para mañana yo los lavo, si mi mamá dice vaya y sáqueme una ropa, yo lo hago, pero si mi mamá dice vaya y láveme esa camisa yo lo hago.

Se aprecia en las respuestas de los niños y niñas la asociación de los besos con la recompensa ante tareas asignadas, por cumplir con lo que se espera de ellos, pero no son asociados con una demostración de afecto, que se da sin esperar algo a cambio.

Sesión 3: Diversidad Étnica

En este taller participaron 3 niños y 2 niñas 1. El diálogo mediado por las preguntas se desarrolló en torno al cuento Niña Bonita de autoría de Ana María Machado

El taller tenía como propósito que los niños y las niñas, reconocieran y se sensibilizaran ante la multiculturalidad, reconocer la existencia de otras culturas e igualmente, abandonar los estereotipos asociados al color de piel.

A continuación, se presentarán algunas voces de los niños y las niñas en cada uno de los momentos.

Momento de Sensibilización:

Para este momento se invitó a los niños a recorrer una galería de imágenes de diferentes personas que representaban distintas etnias o razas, para posteriormente dialogar.

Al recorrer la galería de fotografías, los niños y niñas no logran identificar los personajes como sus ancestros, desconocen las etnias y sus costumbres, por lo tanto, desconocen la historia y las raíces de su territorio o país, esto conlleva a un desarraigo y a identificarse con otras culturas muy diferentes a las de ellos o ellas, es lo que se llama popularmente “la penetración cultural”. Lo que más curiosidad les produce en la mayoría de ellos y ellas, es la pintura en los rostros.

Las preguntas que posibilitaron este diálogo fueron las siguientes:

¿Qué les llama su atención? ¿Qué diferencias y similitudes hay en las fotografías?

Niña 2: me llama la atención el paisaje, la ropa que tienen y la pintura de la cara.

Niño 10: las rayas me dan curiosidad, todas las rayas, los ojos.

Niño 9: Tiene como tantas rayas en la cara.

Niño 11: Me da curiosidad porque, tienen diferentes gorros.

Niña 1: las frutas que tiene en la cabeza y no se le caen.

¿Qué elementos les gustan?

Niño 10: me gustan las ropas de colores y que están haciendo.

Niño 11: los tatuajes que tienen.

Niño 9: las frutas y los colores de la ropa.

¿Qué diferencias y similitudes hay en las fotografías?

Niño 10: no encuentro ninguna diferencia, todos son iguales.

Niño 11: se parecen los dibujos que tienen, los tatuajes.

Niño 9: la ropa se parece, son iguales.

Niña 2: pueden ser hermanos porque se parecen, su cabello es igual, son iguales.

El Niño 10 si bien habla de la curiosidad de las rayas en los rostros, se pregunta analizando las fotos: “¿Dónde está la cancha?” Me da curiosidad porque si no hay una cancha, por qué tienen el uniforme de fútbol, ¿dónde está la casa?, si no está la casa ¿dónde le toman la foto?” Igual sucede con la Niña 1 que le causa curiosidad el personaje de una de las fotos y quien tiene frutas en su cabeza: “las frutas que tiene en la cabeza y no se le caen”.

¿En qué lugares han visto a personas con características similares?

Niño 10: nunca las había visto.

Niño 11: tampoco los había visto antes.

Niña 2: no los había visto.

En estas respuestas, los niños y niñas se identifican al no reconocer los personajes y mencionan que nunca los habían visto. Importante que, a los niños y niñas desde la primera infancia, se les hable de su historia, enseñarles que existen unos ancestros de donde provenimos y que hacen parte de nuestra cultura.

Momento de Problematicación:

Para este momento finalizada la lectura del cuento se dialoga frente a las siguientes preguntas:

¿Por qué el conejo quería ser diferente?

Niña 2: para ser bonito.

Niño 10: porque la niña era negrita y bonita y él quería ser como ella.

Niño 11: quería ser igual que la niña bonita.

Lo contestado por los participantes en el taller, hace notar que llevaban el hilo del cuento y que el Conejo quería ser negrito como el personaje de la lectura. Las respuestas coinciden como lo expresa y resume el niño 10: “porque la niña era negrita y bonita y él quería ser como ella”.

¿Niña bonita se sentiría diferente a los demás?

Niño 10: sí, se sentía diferente, porque todos eran blancos y ella la única oscurita.

Niña 1: sí, porque ella es negrita y todos los demás eran blancos.

Niña 2: Sí, por ser bonita.

Ante estas respuestas, llama la atención como los niños expresan el color de piel del personaje. Niño 10: “sí, se sentía diferente, porque todos eran blancos y ella la única oscurita”. Igual sucede con la Niña 1: “sí, porque ella es negrita y todos los demás eran blancos”. Esto permite observar que están permeados por el medio, donde cuando se habla del color de piel, casi nunca se dice negro.

¿Cuándo consideran que una persona es bonita o bonito?

Niña 1: cuando se pone la ropa que le gusta.

Niño 10: cuando alguien es bonito yo le digo ¡Uy! ¡Qué bonito es! Me fijo que es re bonito, si tiene el pelo re bonito amarillo me parece lindo y si tiene algo azul, me encanta el color azul.

Niño 11: cuando tienen los ojos azules.

Esta respuesta, reafirma la anterior, donde existe un prototipo cultural de ser bonita o bonito cuando se tiene el color de pelo mono y los ojos azules, una genética diferente a la autóctona, donde prevalece el color de piel trigueña y ojos oscuros. Ya los niños y niñas empiezan a ser permeados por conceptos culturales diferentes a los suyos.

Con el fin de problematizar se les pregunta: ¿Ustedes han tenido compañeros en el salón de otro color de piel, de otras culturas negros como niña bonita, indígenas como las imágenes? ¿Cómo lo tratan?

Niña 1: Sí, Sneider, es bonito como la niña del cuento.

Niña 2: todos somos bonitos.

Niño 10: quisiera ser moreno, para que no me queme, es que los blancos siempre se queman.

Las respuestas de los niños y niñas son sencillas, sin que medie ninguna influencia como lo expresa la niña 2: “todos somos bonitos”. O como lo dice el niño 10: “quisiera ser moreno, para que no me queme, es que los blancos siempre se queman”. En estas respuestas la concepción de la niña 2 da a entender que para ella la gente en general es bonita desde una concepción de igual, sin precisar que es bonito para ella, Mientras que para el niño 10 la concepción está ligado a un hecho particular sobre el tono de piel.

¿Por qué creen que hay personas con características diferentes? Asocian esto a lo que expone la niña bonita al conejo para que sea negrito

Niño 11: hay unos que son blancos, negros cafés, porque nacieron diferentes. Si la mamá es negra, el niño sale blanco

Niña 2: porque la mamá es diferente

Niño 10: nacemos diferentes,

Niño 9: la mamá de pronto fuma y los niños se vuelven negritos, los que nacen blanquitos la mamá bebe leche y los niños que nacen color piel la mamá no hace nada.

Ante la pregunta, los niños y niñas asocian las respuestas que daba la niña Bonita al conejo que quería ser como ella y al no tener la respuesta adecuada, le contestaba cosas de su imaginación.

¿Cómo tratas a una persona de una raza diferente a la tuya?

Niña 2: el trato igual, lo saludaría por el nombre.

Niño 10: las trato por el nombre y los trato bien, yo no le digo otra cosa.

Niño 11: el trato igual no le digo negrito ni nada de eso.

Lo que contestan los niños y niñas, hace ver que existe un respeto hacia los demás, sin considerar si son de color de piel diferente a ellos. Esto es lo que conocemos como empatía y que hace mucha falta en este país. Dentro del pensamiento crítico como uno de los elementos para tener en cuenta, está el respeto hacia la otra persona, sus opiniones y el entender que todos somos iguales.

¿Qué podrías aprender de una persona de otra raza?

Niño 10: si es española le digo hola, si son de París le pido que me hablen como en París, me podrían decir hola

Niño 11: de la comida que comen

Niño 9: voy a aprender como leer, estudiar, a jugar, si hablara con un indígena, no entiendo nada, porque no hablo en poema.

Las respuestas de los niños indican que están abiertos al conocimiento y aprender de los demás.

Momento de reflexión:

En esta parte del taller, se les solicitó a los niños y niñas, la elaboración de un collage con recortes de imágenes de personas de distintas razas o diferencias entre ellos y colocarle un nombre a su obra, para posteriormente hablar de lo que querían representar en su elaboración.

	Niña 2: collage “el castillo de los animales, de las mujeres, de los hombres y de los niños”. Porque acá pues hay animalitos, un pueblo, un perrito, un sapito, gatitos y una niña.
	Niño 9: Collage “los sueños de las personas y los animales”. Hay muchas personas que están felices, muy feliz con sus amigos, pero lo que es malo de pronto unos alienígenas son muy malos, pero unos son buenos.

Al momento de la presentación de los collages, causa curiosidad lo expresado por el niño 9, respecto a los alienígenas, es un tema poco tratado y conocido por los niños y niñas, para el niño 9, el termino no es desconocido ya que su mamá le habla acerca de ellos, esto permite denotar en este caso, las creencias que se construyen frente a una concepción.

Sesión 4: La Aceptación

En esta oportunidad participaron en el taller 3 niños y 4 niñas. Este taller tenía como propósito, que los niños y las niñas expusieran sus juicios frente a los criterios de belleza impuestos socialmente y que ellos mismo han construido. La experiencia literaria se desarrolló con el cuento ¡No Quiero el Cabello Rizado! De autoría de Laura Ellen Anderson

Momento de Sensibilización:

Como preámbulo a la lectura del libro, se invitó a los niños y niñas, a observarse en los espejos que se llevaron con dicho propósito. Al observarse, los niños y las niñas exponen cosas como:

I observa sus dientes, hace un comentario a lo que se unen otros niños.

Niña 1: mis dientes caídos.

Niña 2: veo mi calza, hoy me llevaron al médico y me pusieron una calza en la muela.

Niño 11: A mí me van a sacar la muela.

En este caso, sus conceptos, están influenciados por la actitud y comentario de una de sus compañeras, lo que no les permite observar otras partes de su ser y dar conceptos diferentes.

En el comentario y a la pregunta ¿cómo se sintieron al mirarse en el espejo? Las opiniones estuvieron divididas, entre lo que contestaron los niños y dijeron las niñas. En el primero hubo una unidad de opinión.

Niño 10: Yo me sentí raro.

Maestra en formación ¿Por qué?

Niño 10: Me estaba mirando y sentía como si alguien me estuviera tocando.

Niño 11: me sentí como si alguien me estuviera mirando.

Niño 12: sentí que alguien me miraba la cara.

Niña 2: me sentí bien, me gustó.

Niña 1: Muy bien, porque siempre todos los días me miro en mi espejo

Niña 13: bien.

Da la impresión de que existió influencia por parte de alguno de los niños. Contrario a las respuestas de las niñas que fueron independientes unas de otras. Cabe anotar que culturalmente son más dadas a mirarse en el espejo las mujeres, aunado que es un elemento para apreciar e incluso corregir la presentación personal, acto que no es muy común en los hombres pues culturalmente el espejo es un accesorio de uso femenino y es empleado por estos en situaciones de aseo.

Continuando con el diálogo y el juego de observarse ellos y ellas ante el espejo, se les hace una nueva pregunta: ¿qué consideran es lo más bonito que los caracteriza?

Las respuestas no coincidían con el tipo de pregunta que se les hizo; fueron respuestas fuera de contexto:

Niña 1: Mi mamá y también mi papá.

Maestra en formación: ¿y qué es lo más bonito que te caracteriza a ti Isabela?

Niña 1: las flores.

Niña 2: no quiero decir nada.

Al intentar nuevamente buscar respuestas a la pregunta, una de las maestras en formación comentó que lo más bonito que ella tenía eran sus ojos. Se hace nuevamente la pregunta, y las respuestas cambian.

Niña 13: Mi pelo, porque me va a crecer mucho

Niña 1: Mi pelo

Niña 2: mis ojos oscuros

Niño 10: a mí me gusta es mi cabello también, yo soy puro mono

Niño 12: me gustan mis ojos.

Una duda sería ¿por qué se da esa transformación? ¿Será la manera como se hizo la pregunta? O las palabras que se dijeron no eran entendibles para los niños y niñas. Palabras como ¿qué te caracteriza? Diferente a lo ¿más bonito que uno tiene?

Posteriormente, se les preguntó nuevamente a los niños y niñas, pero lo contrario, ¿qué no les gusta de ustedes? Las respuestas fueron, dos coincidentes por parte de los niños, lo que conlleva a pensar que puede existir una influencia de uno de ellos en la respuesta de su compañero y una diferente, dada por una de las niñas.

Niño 10: a mí no me gusta mi cuello, porque me siento raro cuando lo levanto.

Niño 11: a mí también el cuello porque cuando subo y bajo la cabeza se siente raro.

Niña 13: mis dientes, porque nacieron bien y ya no se ven así.

¿Cuál podría ser la causa de estas respuestas, donde los niños casi que dan una respuesta unánime, diferente a las niñas que divergen en sus opiniones?

Para finalizar las rondas de preguntas, se les cuestiona acerca de sus cabellos, para introducir el cuento a leer ¿Cómo es tú cabello? ¿Te gusta o no? ¿Cómo se cepillan o peinan el cabello? ¿Lo hacen solos o quién los peina?

Las respuestas fueron unánimes tanto en niños como en niñas, manifiestan estar contentos con su cabello, por lo general son ellos mismos quien lo peinan, aunque a veces les gusta que su mamá lo haga.

Niña 1: Liso, negro. Si me gusta. Me gusta porque es muy lindo. A veces yo me lo peino y a veces mi mamá me lo peina.

Niño 10: mi cabello es puro café y puro mono. Si me gusta. Yo me lo peino solo. Yo soy un niño grande y ya me lo tengo que peinar solo, voy a cumplir seis.

La repuesta del niño refleja que para la edad que tiene y la que va a cumplir, ya debe tener cierta independencia, en este caso el peinarse solo su cabello.

Momento de problematización:

Al iniciar la lectura, se presentó la carátula con la imagen de la niña protagonista del cuento ¡No quiero el cabello rizado! Un ejercicio de lectura icónica, donde los niños y niñas, interpretaran lo que vieron en ella. Se escucharon opiniones diversas y espontáneas, criterios personales de algunos niños y niñas, al observar la caratula.

Niño 12: No le gusta su cabello.

Niño 10: No le gusta porque tiene muchas mechas.

Niño 11: tiene muchos crespos, como de espagueti.

Al finalizar la lectura, se les pregunta a los niños y niñas ¿Están de acuerdo con lo que hacía la niña con su cabello?

Niña 13: no, porque se lo jalaba mucho y porque le dolía la cabeza.

Niño 12: sí, porque ella se estaba tratando de hacerse crespos y ella se estaba tratando hacer el pelo liso (señala el libro) puede tener el cabello como quiera.

Las respuestas fueron variadas, personales y argumentativas algunas. En sus respuestas se evidenció una reflexión apoyada en argumentos, se expone una consecuencia que podría conllevar el jalonarse el cabello, a su vez por parte de los niños y de manera diferente, la libertad de tener el cabello, como cada uno se sienta cómodo.

¿Qué les dirían a los niños y niñas que no aceptan su cabello?

Niña 1: que es normal tener el pelo como lo tiene y que se lo deje así porque se ve muy linda.

Niña 2: que el pelo de ella es muy lindo y que lo tenga como lo tiene.

Niño 10: que se lo dejara así, a mí no me importa si es lisa como Isabela o mona como Saray o de pelo negro como Dayana.

En este momento en las respuestas dadas, el juicio que exponen los niños es que no importa como las personas tengan su cabello, bajo el criterio de que así se ven muy lindas, sin importar que su cabello sea diferente.

Durante este dialogo se presenta la siguiente situación:

Niña 13: se retira el gorro y muestra su cabello, el cual esta corto y siempre cubre.

Niño 10 pregunta a la niña 13 ¿Por qué siempre se trae el gorro?

Niño 12: la niña 13 se ve linda sin el gorro.

La realización del taller coincidió con la participación de la Niña 13, quien se caracterizaba por llevar un gorro que cubría su cabello rapado, esta situación se dio por la creencia que existe de que si a un niño o niña se le rapa su cabello le va a crecer más bonito, el otro paradigma es respecto al aseo, con la existencia de los piojos en el cuero cabelludo que hace que los padres consideren como una solución radical rapar el cabello. Una de las respuestas de la Niña 13 en el taller denota lo que más le gusta: “Mi pelo, porque me va a crecer mucho “

La Niña 13 al terminar la lectura del cuento y en el dialogo con las preguntas, decide retirarse su gorro y mostrar su cabello sin importar que este estuviese corto, actitud que conlleva a que uno de sus compañeros pregunte ¿Por qué siempre se trae el gorro? Pues para él no es importante que se lo cubra, ya no que no importa como tenga el cabello. En esta situación ante la pregunta avala que se ve muy linda sin el gorro.

La actitud de los participantes del taller y de la Niña 13 es, de los primeros es aceptar y reconocer a su compañera sin prejuicio alguno; por parte de la Niña 13, el reconocerse y aceptarse tal como es. Un patrón de belleza que se tiene y se inculca desde edades muy tempranas, sobre la feminidad radica en su cabello, en la forma y en lo largo que este se tenga. Los niños y niñas que participaron en el taller reconocen la belleza sin prejuicio ni juzgamiento, se aceptan en sus diferencias.

Sesión 5: Maltrato Animal

En esta oportunidad participan en el taller 4 niños y 4 niñas. Lo que se pretendía con este taller y la lectura del cuento *Un elefante ocupa mucho espacio* de la autora Elsa Bornemann, era presentar a los niños y las niñas una situación específica de maltrato en los animales. Tenía como propósito reflexionar sobre el cuidado, respeto hacia los animales, el impacto y consecuencias del maltrato.

A continuación, se presentan algunas voces de los niños y niñas:

¿Cuál es su animal favorito? ¿Por qué?

Niño 11: el perro, porque es muy bochinchoso (se la pasa ladrando y mordiendo)

Niño 14: el león, porque ruge y come carne.

Niña 1: los gatos, porque son muy lindos y peludos.

En este diálogo, se evidenció la argumentación que los niños y niñas hacían de sus animales favoritos al comentar qué animal era y porqué de dicha decisión. El uso del conector porque en las respuestas de los niños y las niñas cumple la función de sustentar lo que están diciendo, ratifica y expone la causa de lo dicho.

¿Qué conocen de ese animal, su hábitat, alimentación? ¿En qué lugares lo han visto?

Niño 14: en la selva, se alimenta con pasto y animales.

Niña 1: los gatos, viven en las casas y otros son callejeros, comen comida de gato y algunas cosas que encuentran en la calle.

Niño 3: la serpiente vive en el bosque y se alimentan de la sangre.

Continuando las preguntas, se evidencia en las respuestas de los niños argumentos causales, que dan fuerza al argumento que exponen, pues bien, los animales de los que hablan pertenecen a un hábitat específico y así mismo tienen una dieta de acuerdo con sus características y condiciones.

Momento de Problematicación:

Posterior a la lectura del cuento “*Un Elefante ocupa mucho espacio*”, se problematiza la situación del elefante Víctor, por medio del diálogo y la pregunta.

¿Víctor, el elefante, hizo lo correcto al declararse en huelga? ¿Por qué creen eso?

Niño 14: sí, porque los hombres le querían hacer daño a los animales.

Niña 5: sí, los hombres le querían hacer daño, mucho daño, para encerrarlos en la caja y dejarlos ahí para controlarlos.

En las respuestas del Niño 14 y de la Niña 5, se identifica el daño como un criterio que justifica la decisión que toma el elefante Víctor, ante la situación de maltrato que vive él y los otros animales. Emplea el uso de dos argumentos para reforzar su posición. Se establece a su vez una relación de causa y efecto por ejemplo en lo expuesto por Niña 5 que reconoce que Víctor el elefante y los demás animales son maltratados, por lo tanto, considera justa la huelga.

Ante la pregunta sobre si ¿Los animales deben trabajar?

Niño 11: no, porque no tienen las manos.

Niña 5: no pueden trabajar, solo porque tiene patas y no tiene manos, no saben hablar porque solo son animales normales.

Niña 2: No, porque ellos son animales que viven en los boques y no tienen manos solo pies

Niña 1: que no deben trabajar, porque no saben hablar.

Los niños infieren y argumentan que los animales, no cuentan con características que, si poseen los humanos para realizar ciertas actividades, al carecer de manos, de habla y pertenecer a un lugar como el bosque no pueden trabajar, ante esta pregunta las respuestas dadas por los niños no se argumentan en torno al maltrato, sino al reconocimiento que, como animales y sus condiciones como tal, les impiden laborar. No entienden el uso de animales para el trabajo como forma de maltrato y por ello sus razones se centran sólo en las condiciones físicas, comparadas con los humanos, sin un razonamiento que juzgue socialmente.

Se puede desconocer por parte de los niños y las niñas que si existen animales que laboran, tal es el caso de los perros guardianes que, si bien los pueden haber visto en sitios como Transmilenio, bancos, fuerzas militares, no los asocian a un trabajo animal.

¿Dónde deberían estar los animales que como Víctor el elefante hace parte del circo? ¿Deberían estar en jaulas?

Niño 11: En el bosque

Niño 3: En la selva, donde está su casa

Niña 5: deberían estar en el mundo afuera porque ellos también tienen que estar en la libertad, deben disfrutar porque eso parte del mundo. No deberían estar en jaulas, porque eso es malo encerrar a los animales, porque también eso es mala educación porque a los animales no se tienen que encerrar, se tienen que cuidar y amar.

Niña 2: En una jaula, hay unos que tienen que estar en el bosque y los otros en las jaulas como los pájaros, porque ellos vuelan y deben estar en la jaula.

Maestra en formación: ¿Qué piensan de lo que dice la Niña 2?

Niña 5: los pajaritos también deben estar en las jaulas, porque si uno la suelta se puede escapar, ellos a veces se aburren en la jaula porque hay solo tienen que dormir y comer, solo hacer eso, digamos la Niña 2 tiene un pajarito en su mano y ella lo saco de la jaula, lo saco para que el pajarito también conozca lo de afuera, para que se divierta un rato, tenemos que mantener las ventanas y puertas cerradas para que el pajarito no se escape.

Niña 13: Algunos sí, pero otros no porque son libres.

Niño 11: los pájaros deben estar un rato en la jaula, porque si los dejan mucho tiempo afuera de la jaula, se escapan.

Niño 9: si están en jaulas reciben mucho daño.

Momento de reflexión

En este momento se realizó un juego de concentración con tarjetas de diferentes animales y su hábitat, el cual consistía que, al encontrar una pareja, se debía exponer la importancia de que esos animales estuvieran en su hábitat y que cuidados deberían recibir, en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué cuidados deben recibir los animales que no están en su hábitat o se encuentran en nuestro barrio o casa?,
¿Qué pasa si no reciben esos cuidados?

Niño 11: si nosotros tenemos animales tenemos que sacarlos a pasear y que no estén tanto tiempo en la casa porque se aburren

Niña 13: no pegarles, tenerlos bañados, sacarlos a pasear y darles comida

Niña 5: hay que amarlos con todo el corazón, bañarlos, darles de comer, llevarlo a pasear, porque si ellos duran mucho tiempo encerrados pueden morir o se pueden aburrir, se pueden también enfermar.

Niña 2: sacarlos a pasear, darles comida

Niño 9: a los perros toca alimentarlos cuando están en la casa, cuando están en la calle las personas deben devolverse y darles comida.

Niña 13: con mi mamá vimos un señor que le estaba pegando un perro

Lo expuesto por la Niña 13 dio paso a que los niños y las niñas hablaran entorno a

¿Qué dirían a quienes maltratan los animales?

Niña 13: Diría que eso no se hace, que tenga que cuidar a los animales, también darles comida, no pegarle, no maltratarlo porque eso es malo porque si no le echo la policía

Niña 5: que deje de pagarle al perrito, porque al perrito también le duele, que el perrito no le está haciendo nada y que lo tiene que cuidar y amar y a los gatos también

Niña 2: un día un policía paso al frente de mi casa, es que hay un perro muy cansón que se llama luna, lo mordió, y se devolvieron y como una bicicletería dijeron que ese perro y casi se lo llevan.

Maestra en formación a la Niña 2: ¿Qué le dirías a ese policía?

Niña 2: que no lo maltratara, porque eso sería muy malo

Niño 11: le diría al señor que está maltratando al perro que eso es mala educación y que no lo maltrate, porque siempre que paso detrás de mi casa, hay un señor maltratando a su perro. Le diría que si deje de maltratarlo o si no le llamo a la policía.

Niño 9: le diría que no lo coja ni le pegue, yo me lo llevo para mi casa y lo cuidó y lo llevo a pasear. Pero ya no quiero que el perro moleste ni muerda, si me olvido de él y lo boto de mi casa eso no sirve, si lo cuido y lo dejo durmiendo eso si es bueno

Niño 14: que no los maltraten, ellos son seres vivos también, que si no quieren a los animales yo me los llevo.

¿Qué conductas consideran que son maltrato hacia los animales?

Niña 5: yo considero que maltrato es, que les peguen, matarlos y no alimentarlos

Niño 9: cuando les pegan.

Niño 14: los animales se deben cuidar bien, darles de comer dejarlos en la selva

Niña 2: que les peguen, que no les den comida, porque eso les duele

Niño 11: pegarles y que no les den comida

Quando se castiga a los animales o se les regaña por hacer algo que puede ser malo ¿se puede considerar como maltrato?

Niño 9: si lo regaña se siente mal, el corazón se le va rompiendo a pedazos y el perro como sufre harto, hay que perdonarlo y tratarlo bien

Niña 2: también es maltrato, si se regaña o se le grita se puede sentir mal

Niña 5: no, porque si solo se está regañando y le dices que no lo haga, quiere decir que el ya entiende, si has visto cuando un perro se sienta y le dices no lo haga, él se queda sentado y ya entiende, sería como enseñarle

Niño 11: mi perro, mi mamá le recoge y vuelve y se hace, también hace en la cama de mi tío y se mea en mi cama,

Maestra en formación: ¿Qué haces cuando pasa eso?

Niño 11: lo regañó y le dejo que duerma en la silla, eso no es maltratarlo, eso es para que el no haga más eso.

Momento de cierre:

Se invitó a los niños y niñas a que realizaran un cartel que invitara al cuidado y respeto por los animales, para posteriormente conversar sobre su creación y qué los motivó a su realización e importancia.

Niña 2: hay que respetar a los animales, hay que cuidarlos, no maltratarlos ni hacer que les peguen

Niño 11: no hay que maltratar a los animales, eso es malo y sería mala educación, me motivo mi perro, porque siempre que llego me anda saltando.

Niña 5: quiero decir que no les debemos pegar a los animales, pero es mala educación y no podemos maltratarlos, me animaron ustedes, el cartel dice no maltratar a los animales, no toca pegarles a los animales porque está mal hecho.

Niño 9: hice gatos libres, porque está feliz, hay que cuidarlos. Amarlos, cuídalos.

Sesión 6: Duelo

En este taller se contó con la participación de: 2 niños y 3 niñas. Con el taller, se pretendía que los niños y las niñas reconocieran qué es el duelo, no solo desde la pérdida de un familiar, pues bien pueden haber vivido esa experiencia con su mascota o reconocer en su contexto ese rompimiento afectivo de alguien cercano. Las voces que

se presentan a continuación son el resultado de los diálogos de los niños y las niñas entorno a las preguntas desarrolladas en cada uno de los mementos y la lectura del cuento Duele de autoría de Melina Pogorelsky.

Momento de sensibilización:

Para este momento se invitó a los niños y niñas a un dialogo entorno a lo que les suscitaba la portada del cuento Duele de autoría de Melina Pogorelsky y Rocío Alejandro, con el ánimo que expusieran qué podía estarle pasando al niño y si posiblemente algo le duele.

Niño 15: El niño pudo haber dejado la escuela y por eso se siente así.

Niña 5: a mí me duele cuando mi mamá me pega, o sea cuando la profesora le da una queja a mi mamá, mi mamá me pega, eso me duele.

Niño 11: El niño está abrazando una foto, lo que tiene parece un cuadro de una foto.

Niña 2: El niño esta triste.

Niña 5: pienso que al niño le duele que digamos, le peguen o que lo maltraten

Niño 15: no entiendo ¿dolor de pegar o del otro dolor?

Maestra en formación al Niño 15: ¿cuál podría ser ese otro dolor?

Niño 15: uno es dolor de pegar, el otro es dolor del corazón.

Maestra en formación a Niño 15: si fuera un dolor del corazón lo que tiene el niño ¿Por qué podría ser?

Niño 15: porque los papás le pegaron.

Niño 11: porque el perro se muriera o la mascota.

En este momento, se dialogó en torno a la siguiente pregunta ¿Han extrañado a alguien que han querido mucho, pero que no volvieron a ver, porque se tuvo que alejar, ir a algún lugar o quizás porque murió?

Niña 2: yo extraño a mi mamá, porque se fue para Ibagué y no ha vuelto.

Niño 15: extraño a mi abuelito Juan porque se fue, no sé dónde vive, no es cerca, es lejos. Hace un año no lo veo, el verdadero nombre no me lo sé, pero le digo el abuelito Juan, también, porque ha muerto mi abuelita

Niño 11: mi abuela se murió por el COVID, la extraño y siento tristeza

Niña 5: no volví a ver a mi papá, porque mi papá como no me mandaba plata, mi mamá ya no me dejo volver a ver a mi papá y pues mi papá se fue para Medellín y no me volvió a visitar

Maestra en formación a la Niña 5: ¿Qué piensas de esa situación?

Niña 5: me da mucha tristeza, porque pues me quede sin papá y mi papá ya no me quiere llamar, mi papá solo quiere estar pendiente del hijo de él y de mí no.

Maestra en formación a Niña 5: ¿Qué le dirías a tu papá y a tu mamá?

Niña 5: le diría a mi mamá que dejaran de pelear y pues que mi mamá perdona a mi papá, y a mi papá le diría que también perdonara a mi mamá y pues que lo quiero.

Niña 1: extraño a mis dos abuelos y a una de mis abuelas, porque se murieron cuando estaba chiquita y no los recuerdo y en la casa no me hablan de ellos.

Momento de problematización:

En este momento se realizó la lectura del cuento Duele de autoría de Melina Pogorelsky. Durante su lectura, se les preguntó a los niños y niñas sobre:

¿Qué es estar de duelo?

Niño 15: es cuando uno pierde a alguien.

Niña 5: diría lo mismo que el Niño 15, pero también es extrañar a alguien y recordarlo mucho. Cuando extraño a alguien en mi caso, me he sentido mal y pues en las noches lo pienso porque mi familia habla de él.

Maestra en formación: ¿Qué otra opinión tiene?

Niña 2: pienso lo mismo que la Niña 5, pero extraño más a mi mamá porque la quiero mucho, así ella no me mande plata y nunca llame y mi papá se me murió y cuando lo pienso, siento tristeza.

Se evidencia en lo expuesto por la Niña 2 que, valida el argumento expuesto por su compañera, pero ejemplifica con su situación familiar. En su argumento expone dos situaciones, pero en ninguna de ellas expone un juicio de eso que vive.

¿Cuál refugio escogerían para pasar el duelo?

Niño 15: pues el refugio más seguro es donde la policía, porque tiene mucha seguridad

Maestra en formación al Niño 15: ¿Qué otro refugio escogerías si no pudieras acercarte a la policía?

Niño 15: La sala, porque ahí es donde siempre va mi gato porque tiene su gimnasio y también es el lugar donde mi perra.

Michel: consentiría a mi gato, porque eso me haría sentir mejor.

Niña 2: me pondría hacer oficio, jugaría y también me sentaría a pensar a mi mamá y mi papá.

Niña 1: mi refugio sería en mi habitación con la puerta cerrada, para que nadie me molestara y consentiría a mi gato.

Niño 11: sería el parque porque hay muchas cosas para divertirnos.

¿Qué le dirían a un amigo o amiga que haya perdido a una persona y esté de duelo?

Niño 15: no sabría que decirle, solo que jugara conmigo.

Niño 11: Que no se sienta triste, que los que se murieron lo van a recordar.

Niña 5: le diría que no sienta triste porque hay un Dios que arriba los está cuidando.

Lo expuesto por la Niña 1 responde a una generalidad en la creencia de un ser superior que protege, la cual brinda tranquilidad en una situación donde se ven afectadas las emociones. Es así como recurre a un argumento religioso en su apreciación.

A su vez finalizada la lectura, se realizaron preguntas con intención de que los niños y niñas expusieran sus puntos de vista y argumentaran estos.

¿Estarían de acuerdo con que un niño que ha perdido al padre o a la madre se quede en casa y no vuelva a jugar con los amigos?

Niño 15: No, pero tanto tiempo en la casa no, porque eso hace que se aburra y como yo que siempre estoy en la casa porque debo hacer las tareas.

Niño 11: no, porque podría sentirse mejor jugando con sus amigos.

Niña 5: no estoy de acuerdo que se quede en la casa, porque se puede aburrir, porque digamos se puede sentir solo, también digo lo mismo que el Niño 11, puede ir al parque a jugar y divertirse mucho con los amigos.

Niño 15: si se queda en la casa, por lo menos que juegue un poquito con los juguetes y haga oficio.

¿Qué opinan de una persona que, habiendo perdido a alguien, se vaya de fiesta?

Niño 15: Que estaría haciendo algo mal, porque perdió a alguien y debería extrañarlo e irse a una fiesta, no va a hacer que se le quite la tristeza.

Niña 2: que está mal, porque se murió e irse de fiesta no debe de ser.

Niño 11: si una persona extraña a un ser querido y se va de fiesta eso es maldad, ir de fiesta sería que ni siquiera lo va a recordar.

Niña 1: que eso es malo, que lo debiera extrañar y debería estar haciendo otra cosa para no estar triste y que la fiesta no lo va a arreglar.

Niña 5: que eso está mal, porque si se le murió alguien, no se puede ir de fiesta porque debería estar extrañándolo y no eso.

Si bien hay una coincidencia sobre lo no oportuno de asistir a una fiesta en un momento de duelo, hay una connotación negativa ante dicha actitud, pues prevalece el criterio de que, ante esa situación, una fiesta no es la solución.

Maestra en formación ¿si la persona que se va de fiesta lo hace para sentirse mejor y no estar más triste?

Niña 5: igual estaría mal, porque no se podría sentir mejor.

Niño 15: está mal porque una fiesta no es lugar donde debería estar.

Cuando una persona cercana se muere y su familia no llora ¿es porque quizás no la querían? ¿Qué piensan de eso?

Niño 11: No, cuando alguien no llora es porque la persona no lo quería.

Niño 15: tal vez porque lo odiaba o nunca lo conoció.

Niña 5: Eso es que, si lo quieren, pero lo que pasa es que no quieren llorar para que digamos todos los días no se sientan tristes, todos los días digan estoy triste y así.

Niña 1: Es como en la vida real, a mi papá se le murió su papá y su mamá y él no lloraba cuando nosotras estábamos enfrente de él, sino que lloraba en el baño o en la terraza de la casa.

La Niña 1 ejemplifica su argumento desde una situación de su entorno, que evidencia que el género masculino no debe mostrar fragilidad, en este caso el duelo no debe ser evidente.

Momento de reflexión:

En este momento de reflexión se invitó a los niños y niñas a dialogar sobre lo siguiente:

¿Cómo se sienten después de haber leído el cuento?

Niño 15: como bien y también mal, en realidad no sé, cuando me contaron el cuento me sentí mal, porque si hay gente que se va de fiesta y no llora.

Niña 2: Bien, me gustó mucho el cuento.

¿Cuándo consideran que ya ha pasado el duelo y la tristeza?

Niño 15: es imposible que tú no extrañes a alguien que ha muerto o no lo has visto por mucho tiempo.

Niña 1: Cuando uno recuerda a esa persona y no se siente mal.

Niña 5: Cuando a mi pasa el duelo es cuando recuerdo que mi abuelo me hacía reír y me llevaba al parque y pues muchas cosas y eso me pone más feliz y ya no lloro, entonces, eso me hace recordarlo sin llorar.

Niño 15: es imposible que alguien deje de pensar en alguien, en alguien que perdió y no lo extraña ni nada, es imposible, porque cuando alguien se va uno lo extraña, pues claro, pero no igual, ya uno no se siente tan mal solo un poquito.

Sesión 7: La Amistad

En este taller se contó con la participación de 2 niñas y 3 niños. Tenía como propósito, que los niños y niñas a través de sus argumentos, llegaran a una toma de decisiones y la solución a un conflicto, desde su postura personal. Para tal motivo se presentó a los niños y las niñas el cuento No necesito amigos de la autora Carolyn Crimi.

Momento de Sensibilización:

En este momento, se dialogó con los niños y niñas sobre la amistad. El dialogo estuvo mediado por las siguientes preguntas:

¿Qué es la amistad para ustedes?

Niño 11: tener amigos

Niño 15: para mi es algo lindo, porque es como tener amigos y eso es chévere

Niña 2: es tener amigas y amigos, amar a las personas

Niña 1: es ser amiga de las personas, compartir, amar a las personas y también darles regalo cuando es su cumpleaños.

Niña 5: es jugar con nuestros amigos, cuando cumplen darles regalos, compartir las onces y jugar.

¿Qué es un amigo?

Niño 11: es alguien con el que juegas, compartes tus onces, alguien con quien no se pelea ni se trata mal.

Niño 15: es como una persona que nos acompaña, nos ayuda con las tareas que no entendemos, con quien jugamos y no debemos pelear.

En este aparte acerca de ¿qué es un amigo? Existió una unidad de concepto, en el sentido que un amigo es el que acompaña, ayuda cuando lo necesitan o se solidariza en esos momentos como son las onces cuando no alcanzan, acompañan a hacer las tareas o se las explican cuando no las entienden, son los amigos con los que juegan y no pelean, ni se tratan mal. Para Niña la 2: “un amigo es una persona inteligente, con la que no se pelea”. Este concepto y lo que contestaron los niños, lo resume el Niño 11. “Es alguien con el que juegas, compartes tus onces, alguien con quien no se pelea, ni se trata mal”.

También se evidenció en esta ocasión, que, si bien los niños percibían una unidad en el concepto, aclaraban esta coincidencia, pero lo decían de otra manera. La Niña 2: “digo lo mismo que la Niña 1, pero diferente”.

¿Qué cosas hacen con sus amigos?

Niño 11: Jugar en la calle cuando mi mamá me da permiso, jugar con mi amigo que está en segundo.

Niña 1: juego en el descanso, también juego con mis amigas del conjunto donde vivo y también, pues cuando me dejan ir al parque con mi hermana, juego con ellas.

En esta pregunta, la respuesta es homogénea, se juega con los amigos, por lo general coinciden en el colegio, otras veces como Niño 11 e Niña 1, juegan con sus amigos o amigas, en contextos diferentes a la escuela.

¿Pelean con sus amigos?

Niña 5: peleo a veces con Sara, porque a veces ella me coge las cosas sin permiso, eso me da rabia, porque primero me tiene que pedir permiso antes de cogerlas.

Niña 2: me da malgenio cuando me quitan las cosas. Sara siempre se la pasa pidiéndome el tajalápiz y yo le digo no, porque me lo coge sin permiso y le digo a la profesora. A veces, peleo con Angie y Salome, porque dicen que le digo groserías y es cansoncito.

Niña 1: igual a mí, a veces me toca sentarme con ella, un ratico estamos bien y después me dice que yo le dije una grosería y yo ni le digo nada.

Maestra en formación: ¿Qué piensan de eso que hace su compañera?

Niña 1: que está mal decir mentiras

Niño 11: a veces peleo con Alejandro, porque me está agarrando las cosas sin permiso

Niño 15: peleo con Salome, porque ella a veces manda a Niña 1, pero cuando manda a Niña 1, le pregunto por qué tiene que mandar a otra persona.

Ante esta pregunta, la respuesta es el reconocimiento que, si pelean con sus amigos o amigas, la razón que exponen es por no pedir permiso para coger sus pertenencias. El otro motivo son las mentiras y groserías que no son bien vistas en el grupo de amistad. Esto queda evidenciado con la siguiente pregunta y la respuesta de la Niña 1.

Maestra en formación: ¿Cuándo pelean o discuten cómo lo solucionan?

Niña 5: me arreglo con la Niña 2, cuando nos pedimos perdón y cuando nos damos la mano, que quiere decir que somos mejores amigas para siempre y que no volvemos a pelear

Niña 2: también digo lo mismo que la Niña 5

Niño 15: cuando pasó lo que pasó con Salome, hable con ella, pero no recuerdo bien.

Ante esta pregunta, la solución expresada por los niños y niñas es la del perdón, dialogo y cuenta nueva, lo que manifiesta la nobleza que existe en ellas y ellos.

Maestra en formación: ¿es importante hablar con los amigos cuando pasa eso?

Niño 15: pero no hablo con ella, porque pasa lo mismo otra vez, pelear es malo y los amigos sienten dolor.

Niño 11: Sí, cuando peleo con Alejandro, espero unos días para perdonarlo y voy y le pido perdón.

Niña 1: como solo peleo con Salome, pues me quedo calladita para que no siga peleando y no le digo perdón, porque una vez le dije perdón y eso me peleo hasta los pelos.

Lo expresado por los participantes, es que, si existe el diálogo después de la discusión, aunque reconocen como lo hace el Niño 15, que es mejor dejar las cosas como están y continuar la amistad, para evitar nuevas discusiones y no sentir dolor. Igual sucede con la Niña 1, para quien es mejor guardar silencio, evitarse nuevas discusiones y así poder seguir su amistad, o en el caso del Niño 11, que es prudente y espera unos días para perdonar y que lo perdonen.

Momento de problematización

En este momento, se realizó la lectura del cuento No necesito amigos, de la autora Carolyn Crimi, durante la lectura se dialogó respecto a qué harían ellos ante ciertas situaciones por las cuales pasan los personajes. Este diálogo estuvo mediado por las siguientes preguntas:

Maestra en formación: ¿Creen ustedes que ese debería ser el comportamiento de Rata?

Niño 15: No, está mal, porque a veces si está bien estar solo, pero estar siempre solo, lo hace a uno estar como triste, se siente uno solo.

Niña 2: está mal, porque la paloma le dice a la rata que no, porque no es su amiga y que no necesita amigos, porque no quiere tener amigos.

Maestra en formación: ¿dirían algo diferente?

Niño 11: No porque, eso sería grosero hablarle así a una persona.

Niña 1: como solo peleo con Salome, pues me quedo calladita para que no siga peleando y no le digo perdón, porque una vez le dije perdón y eso me peleo hasta los pelos.

Niña 5: le diría que dejaran de pelar y discutir, por eso está mal uno pelear.

Niña 2: pienso que digo lo mismo que la Niña 5, pero en diferentes palabras, eso está mal porque da para peleas y pues la paloma se queda volando sola y pues el ratón se va y eso no está bien.

Niña 1: les diría a todos los animales que dejaran de pelear, porque es malo, porque cuando les digan a los otros que necesitan algo, pues ya no los van a querer ayudar por pelear.

Es de anotar que, si bien hay coincidencia en las respuestas, algunas niñas reiteran que están de acuerdo con su compañera o compañero pero que lo expresan con diferentes palabras.

¿Será que se puede estar sin tener amigos? ¿Por qué?

Niña 2: pienso que si yo no estuviera en el colegio no tendría amigos, me la pasaría en la casa haciendo tareas y pues a mí me gusta estudiar, porque me enseñan mucho y puedo tener amigos.

Maestra en formación: Sí, los amigos a veces solo nos molestan y quieren que les hagamos favores, ¿es mejor estar solos como Rata?

Niña 5 yo estoy sin amigos, porque a uno lo están humillando a cada rato, es fastidioso cuando el niño le grita en el oído y a mí no me gusta tener tantos amigos, porque digamos mi amiga dice usted tiene otra amiga para que me necesita y yo como que me siento mal y por eso es mejor tener pocos amigos.

Niña 1: si tienes que tener amigos o si no te ayudan hacer tareas, te vas a aburrir o también te vas a quedar más aburrido cuando termines las tareas y no tienes nada que hacer y no vas a poder jugar afuera si tú no tienes amigos, así que, si debieras tener amigos

Niño 11: cuando no tengo amigos le digo a mi mamá que me preste el pley para jugar Mario 64, pero ese Mario es un poco aburrido.

Maestra en formación al Niño 11: ¿En esas ocasiones que piensas?

Niño 11: Que si es bueno tener amigos para jugar.

¿Deberían continuar hablándose Rata y Perro de esa manera? ¿Por qué lo dicen?

Niño 11: No, porque eso sería grosero hablarle así a una persona, la rata es como grosera cuando le dice que no se vaya para allá.

Niña 2: la rata no quiere al perro y eso ya sería muy abusivo con el perro, porque el perro no le está haciendo nada.

Niña 5: eso está mal, porque eso es una manera muy grosera de hablarle a una persona, porque uno no puede hablarle así, porque digamos si fuera mayor de edad y él fuera menor, pues él debería estar diciéndole cosas normales y él también, y se deberían hablar bien, porque así no es una manera y así no se van a hacer amigos.

Niño 15: No, eso es feo está mal.

En estas respuestas, se evidencia la importancia del respeto que debe existir entre los seres y los niños y niñas argumentan que no está bien el maltrato verbal, critican la manera como Rata se comporta con Perro:

¿Cómo podrían mejorar su comunicación?

Niña 2: que se perdonaran, para que no pelearan más y que no discutieran en una pelea.

Niño 11: Que se perdonaran y que la rata dejara al perro estar con él.

Niño 15: perdonaran, que la rata deje de hablar así de feo y que se hagan amigos.

La respuesta fue el perdón, lo que puede dar a entender que ellos a su manera, aceptan la tolerancia y la importancia de la amistad, actos que deberían reforzarse en el aula con ocasión de los diálogos de paz, para conseguir una sociedad más tolerante y menos violenta de la que tenemos en la actualidad.

La lectura se detuvo en el siguiente apartado, con la intención de que se diera un final al cuento: El sol se puso detrás de una montaña de chatarra, y perro seguía sin salir de su barril. “¡muy bien!”. Grito Rata. “¡Quédate ahí dentro! ¡Con lo que me importa! “El posible final se orientó por las siguientes preguntas:

Maestra en formación: ¿Cómo creen que se puede resolver el conflicto de Rata y Perro?

Niña 5: haciendo amigos.

Niña 2: haciendo amigos porque el perro está enfermo, estornudo y se acostó a dormir. No seguiría peleando porque eso es mala educación.

Niño 11: solamente dígame: deje de fastidiarme y eso es todo.

Niña 5: Si, no hay que pegarle a los hermanos porque eso les duele.

Niña 1: que rata busque a perro y no siga peleando, porque es falta de respeto seguir peleando con alguien y si está enfermo, no deberías dejarlo que se enferme mucho más, sino que deberías ayudarlo a que no estuviera tan mal.

Niña 5: si fuera rata no pelearía, digo lo mismo que Niña 2, pero aparte, eso sería una falta de respeto pelearme, porque eso no estaría bien.

Maestra en formación: ¿si fueran perro que harían?

Niña 2: si fuera perro, no me pelearía, porque no, eso es mala educación

Niña 5: si fuera perro, eso es una falta de respeto, porque no me debería pelear, porque es malo que me peleé con alguien, porque ahí debería hablar con él.

Si mi amigo me habla mal ¿debo buscar intentar solucionar el conflicto? O ¿no le hablo más?

Niña 1: le diría a la profesora si está hablando mal de mí y que le digiera que dejara de molestar.

Niña 2: digo lo mismo que Niña 1, pero más diferente. Si una compañera como Niña 5 que a veces habla mal.

Niña 5: Sí

Niña 2. Sí, ella a veces habla de mí que es yo no sé, que es sí que cuanto, como esta tarde, que yo entré y vi a la Niña 5 con otra niña, fui a saludar a la niña y se puso a hablar de mí.

Maestra en formación a la Niña 2 y Niña 1: ¿cómo solucionaron eso que pasó?

Niña y Niña 2: Risas: ¡No!

Maestra en formación: si no lo hablaron, ¿qué le diría la Niña 5 a la Niña 2?

Niña 2: le diría que me respete, porque eso es una falta de respeto y le voy a decir a la profesora, también que me perdonara.

Maestra en formación: Niña 5 qué piensas de lo que acaba de decir la Niña 2, ¿qué le dirías?

Niña 5: es que hay una persona que esta acá al frente y ha hablado mal de mí ¿Quién es?

Niña 2: ay sí que mentirosita.

Niña 5: bueno eso lo solucionamos, porque eso fue en el baño, pidiéndonos perdón, dándonos la mano y diciendo que ya no nos íbamos a volver a pelear.

La respuesta de la Niña 5 y la Niña 2 dan a entender que, si bien pelean, también buscan la reconciliación y aquí no ha pasado nada.

Maestra en formación a los compañeros de las Niña 5 y Niña 2: ¿Qué piensan de eso que ocurre con Niña 5 y Niña 2 cuando hablan mal la una de la otra?

Niño 11: que eso es malo estar peleando, no hay que hablar del amigo, cuando pasa algo hay que hablarlo.

Niña 1: es malo, pero es bueno que hubieran perdonado, aunque si fuera malo que siguieran peleando porque son amigas.

Niña 2: a veces peleo con Isabel que me la pasa diciéndome groserías, y un día Salome me conto que Salome me mando a decir groserías y no se las puedo decir.

En esta respuesta, Niño 11 habla de la importancia y necesidad de dialogar cuando pasa algo entre los amigos. “que eso es malo estar peleando, no hay que hablar del amigo, cuando pasa algo hay que hablarlo.

Momento de reflexión

Finalizado el dialogo orientado por las preguntas anteriormente mencionadas, los niños y las niñas proponen un final para el cuento:

Niño 11: la rata se perdonó con el perro y no siguieron peleando y se volvieron amigos.

Niña 5: rata y perro se separan, perro está bien enojado y al día siguiente perro escuchó a rata gritar porque la rata se sentía que se iba a morir y fue esta allá y la rata se había muerto de rabia y el perro le dijo que lo perdonara que lo perdonara, que él ya no iba a decir nada; ni groserías y que la iba a perdonar y el último fin, llevaron a rata al hospital.

Niña 1: a la mañana siguiente, Rata escuchó que perro y perro escuchó que rata había gritado y se escuchó en todo el basurero y púes rata escucho a perro decir ¡ya no quiero a rata! Y pues la rata escucho después al perro decir que mejor perdonaría a rata e iban hacer amigos, eso escucho rata decir a perro y cuando rata fue al barril y perro le dijo me perdonas rata y ¿quieres ser mi amigo? rata dijo que si y vivieron felices para siempre.

Niña 2: Digo lo mismo que el Niño 11, pero, en otras palabras, rata le grito al perro y el perro se enfermó, lo llevaron al hospital y la rata se puso a llorar triste, se acostó en su cama y durmió y se despertó a las seis de la tarde y vio a perro mejor, el perro y la rata se perdonaron, no siguieron peleando, si hubieran seguido peleando, se hubiera muerto la rata o el perro.

Una vez compartidos los finales, se invitó a los niños y niñas que expongan ¿Que piensan de los finales y el final del autor? Y si ¿cambiaran algo?

Niño 11: Igual que el cuento, se volvieron amigos, antes se peleaban y se volvieron amigos. Aquí (señala la portada del cuento) están juntos, están compartiendo, por eso pensé ese final. No cambiaría el final

Niña 5 : porque es mejor perdonar y ser amigos, si uno pelea se puede enfermar y sentir mal.

Niña 2: dije ese final, pero no me gusta cambiarles el final a los cuentos.

Niña 1: hice ese final, porque rata y perro se deberían perdonar y vivir felices.