

LAS ONDAS EN LA PRIMERA INFANCIA EN EL ATLÁNTICO

Las Ondas en la Primera Infancia en el Atlántico

Resultados de 10 grupos de investigación
de Ondas en la Primera Infancia

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

ISBN 978-958-8715-96-4



9 789588 715964



EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Las
Ondas
en la **Primera**
Infancia
en el Atlántico

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA-CÚCUTA, COLOMBIA

PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA DE BAYUELO

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
MARÍA DE LOS ÁNGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
WILMAR FERNANDO PINEDA ALHUCEMA
CARLOS MIRANDA MEDINA

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ
ANA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

Las Ondas en la Primera Infancia en el Atlántico

Resultados de 10 grupos de investigación
de Ondas en la Primera Infancia



LAS ONDAS EN LA PRIMERA INFANCIA EN EL ATLÁNTICO
Resultados de 10 grupos de investigación de Ondas en la Primera Infancia

Directora general: Yaneth Giha Tovar

Directora Redes del Conocimiento: Alicia Ríos Hurtado

Programa Ondas
Coordinador Nacional: Edgar Gustavo Eslava Castañeda

Asesor Pedagógico: Marco Raúl Mejía Jiménez

Coordinadora Nacional Pilotaje Primera Infancia: María Fernanda Delgado Portela

Autores
 Lizzette López Aristizabal, Lilia Angélica Campo Ternera
 Dadsy de Jesús Hernández Santiago, Sandra Patricia Gaitán Bejarano
 Shelena Villalobos Sánchez, Sixta Julia Arroyo Acevedo
 Lineth Marihory Pinzón Ramírez, Teresita Isabel Castro Barrios
 Yeimy Esther Hurtado Espinoza, Nereida Cantillo
 Enith Barranco, Karla María Pérez Castro
 Madis Ricardo Pérez, Idalba Correa Benítez
 Yissel Rodríguez Durán, Diney del Carmen Ferreira Durante
 Belén Patricia Peluffo Escorcía, Ana Dolores Ramos Torres
 Angélica Patricia Ariza Pérez, Argelia Rodríguez
 Elina Arrieta Oviedo, Maylen Sofía Truyol Charris
 Claudia Patricia Martínez Duque, Yuly Alvarado
 Martha Isabel Ortiz Villanueva, Margarita Melo Ortiz
 José Felipe Gutiérrez Carpio, Erika Patricia Ferrer Africano
 Marelis Mejía, Nohora Patricia Lemus Torres
 Mónica Alexandra Vega Sánchez, Patricia Amador

Universidad Simón Bolívar
Coordinadora Departamental Programa Ondas: Lilia Angélica Campo Ternera

Asesora de línea Primera Infancia: Lizzette López Aristizabal

Diagramación y portada: Andrés Ternera Silva

ISBN:
 978-958-8715-96-4

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Ediciones
Universidad Simón Bolívar®
 Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
 Barranquilla - Cúcuta

Impresión
 Editorial Mejoras
 Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
editorial_mejoras@yahoo.com
www.editorialmejoras.co

A este libro se le aplicó
Patente de Invención No. 29069

Junio de 2015
 Barranquilla

Printed and made in Colombia

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	7
CONCLUSIONES DE UNA ADULTA ACOMPAÑANTE DE CRIANZA.....	9
CAPÍTULO 1 MODELOS PEDAGÓGICOS QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS DEL JARDÍN INFANTIL BUSCANDO AMIGOS DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014.....	11
CAPÍTULO 2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 1 A 3 AÑOS DE INSTITUCIONES DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN PUERTO COLOMBIA Y SALGAR EN EL 2014.....	21
CAPÍTULO 3 FOMENTO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 1 A 3 AÑOS A TRAVÉS DE LAS AULAS ESPECIALIZADAS DEL MODELO DIALÓGICO EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL EDUCREARTE DE PUERTO COLOMBIA EN EL 2014.....	33
CAPÍTULO 4 ESPACIOS FÍSICOS QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENTÍFICO EN LOS NIÑOS DE 0 A 1 AÑO DEL JARDÍN SOCIAL EL EDÉN EN LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014.....	45
CAPÍTULO 5 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 MESES A 1 AÑO EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL LA LUZ DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014.....	55

CAPÍTULO 6	
EFFECTIVIDAD DE LA ESCALA DE VALORACIÓN CUALITATIVA DEL DESARROLLO INFANTIL PARA EL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS	69
CAPÍTULO 7	
JUEGOS QUE ESTIMULAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 3 Y 6 AÑOS DE EDAD DE LOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE PREESCOLAR DEL JARDÍN SOCIAL LIPAYA DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014.....	79
CAPÍTULO 8	
TALLER DE SENSIBILIZACIÓN A PADRES DE FAMILIA EN EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PROMOTORA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENTÍFICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL LOS ANDES DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014	93
CAPÍTULO 9	
ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 1 A 3 AÑOS DEL JARDÍN SOCIAL NORMANDÍA EN EL 2014.....	103
CAPÍTULO 10	
PROGRAMA DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN “HUELLAS” COMO UNA HERRAMIENTA QUE POTENCIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENTÍFICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS DE EDAD DEL JARDÍN INFANTIL MI PEQUEÑA UNIAUTÓNOMA	109

PRESENTACIÓN

El presente libro es el compendio de los resultados de 10 investigaciones/sistematizaciones de la primera infancia realizadas en el Programa Ondas-Colciencias en el departamento del Atlántico, en el marco del pilotaje de la estrategia de FORMACIÓN DE ADULTOS(AS) ACOMPAÑANTES DE CRIANZA CON ÉNFASIS EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO Y ESPÍRITU CRÍTICO Y CIENTÍFICO.

El Programa Ondas es una estrategia del Departamento de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias), para la promoción de la investigación científica en diferentes instituciones educativas del Departamento en los niveles básico, secundario y media vocacional. La labor de Ondas consiste en la realización de asesorías, talleres y encuentros de formación que potencien el espíritu crítico y científico en sus beneficiarios, quienes hasta el momento habían sido los niños, niñas y adolescentes entre los 7 y 18 años, y que con el pilotaje del proyecto estratégico de primera infancia, se amplía a los niños y niñas desde los 0 a los 6 años.

Las investigaciones/sistematizaciones aquí incluidas, se llevaron a cabo con 10 instituciones en el Departamento del Atlántico, 4 centros de desarrollo infantil (La Luz, Camino del Sol, Educreate, Los Andes), 1 hogar infantil (Las Palmas), 3 hogares sociales (El Edén, Normandía, Lipaya) y 2 jardines infantiles (Mi Pequeña Uniautónoma y Buscando Amigos).

La estrategia de primera infancia busca que los(as) adultos(as) acompañantes de crianza, como se les denomina a los docentes de primera infancia desde esta estrategia, elaboren informes de investigación derivados de sus prácticas pedagógicas y educativas con los(as) niños(as), enfocados en el desarrollo del pensamiento, y espíritu crítico y científico.

Cada capítulo contiene los siguientes puntos que hacen parte de la Investigación como Estrategia Pedagógica del Programa Ondas de Colciencias:

- Título de la investigación y nombres del grupo, institución y autores: Es la denominación que identifica todo el contenido del libro.
- Introducción: Constituye un breve resumen de los aspectos más importantes de la Investigación/sistematización.
- Planteamiento del problema y justificación: Es una descripción de la situación actual del problema que se

va a estudiar, termina con la redacción de un interrogante al cual se le buscará respuesta a lo largo de la investigación/sistematización. A su vez incluye las diferentes razones por las cuales es importante resolver la pregunta problema trazada.

- Diseño de trayectorias de indagación: Es la ruta que direccionará el trabajo hasta la obtención de los resultados. De ella hacen parte los objetivos y las fuentes de recolección de datos.
- Cronograma de salidas de campo: Es una matriz que sintetiza, planifica y organiza las actividades que hacen parte del recorrido de la trayectoria de investigación, delimitando tiempos y espacios.
- Recorrido de las trayectorias de indagación: Muestra cómo fue el desarrollo y evolución de cada una de las actividades que estaban programadas en el cronograma de salidas de campo.
- Estado del arte: Es “una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado (escrito en textos) dentro de un área específica” (Molina, 2005).
- Análisis de otros datos: En este punto se reflexionan los datos obtenidos de entrevistas, grupos focales, cuestionarios, etc.
- Reflexión de la onda: Constituye los resultados principales de la investigación/sistematización, así como las recomendaciones y discusiones que giran en torno a los resultados.

Este libro está destinado al público en general, siendo de gran utilidad para las adultas acompañantes de crianza del departamento del Atlántico y otras regiones, así como para docentes e investigadores interesados en los estudios de la primera infancia.

¡Bienvenido a este viaje por las Ondas en la Primera Infancia en el Atlántico!

CONCLUSIONES DE UNA ADULTA ACOMPAÑANTE DE CRIANZA

DE LOS TIESTOS BOYACENSES A LAS PALMAS BARRANQUILLERAS

Ser invitada a formar parte del programa de adultas acompañantes de crianza con énfasis en el pensamiento crítico y científico en la primera infancia, ha sido una experiencia que ha dejado profunda huella en mi labor como docente en primera infancia; experiencia que me brindó las herramientas necesarias para analizar y reevaluar mi trabajo desde un punto de vista diferente, ampliando los horizontes y permitiendo darle forma a esas ideas que se van guardando en el cajón de las anécdotas; preguntas e inquietudes acumuladas a lo largo de estos cinco años, en el Hogar Infantil Las Palmas, en pro de brindar siempre el valor agregado a las cosas que realizo y darles un toque personal.

Recuerdo el día de la presentación del pilotaje que nos mostró el trabajo de los tiestecitos realizado por un grupo de niños(as) del departamento de Boyacá. Me impresionó cómo se iba dando el proceso y cómo ese grupo de niños y niñas hicieron que una población volviera a sus raíces, a partir de una pregunta, y en su afán de darle respuesta buscaron entre sus pobladores los que aún conservaban la tradición de hacer con barro los tiestecitos para que les contaran su historia y les enseñaran cómo hacerlos; a medida que iban aprendiendo involucraban a sus compañeros, estos a sus padres y a toda una población que hoy en día se enorgullece de llevar ese nombre. Se convirtió en un reto buscar un proyecto de investigación que tuviera esa magnitud de impacto en el medio en el que me desenvuelvo; así fue cómo a través de la ruta metodológica de la sistematización en perspectiva de la investigación como estrategia pedagógica, la realización de estas etapas y siguiendo el proceso ayudó a darle forma a la investigación para alcanzar el propósito trazado, dándose este proceso a través de los encuentros de formación con el Programa Ondas Atlántico en la Universidad Simón Bolívar, las asesorías en el lugar de trabajo, las ferias y la presentación del tema de investigación en la ciudad de Bogotá. Cada paso que daba, me dio la seguridad de defender el tema de investigación que es conocido con el título *Efectividad de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil para el diagnóstico y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas de 1 a 3 años de cinco instituciones de atención a la primera infancia afiliados al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*.

Obtuve lo propuesto con ayuda de mis compañeras de grupo, el aprendizaje se volvió comunidad de saber, salió del entorno del hogar infantil en el que trabajo, para brindar un sentido productivo, buscando darle forma en las redes sociales para que otros dieran su opinión al respecto y así participar en la construcción de una nueva ciudadanía.

Es estupendo que se abran estos espacios de reflexión a los y las docentes de primera infancia, ya que si queremos cambiar la educación en Colombia, la sociedad debe mirar a este grupo poblacional ya que en sus primeros años de desarrollo, es que podemos moldear y brindar herramientas útiles a los niños y niñas para que estos las usen de manera pertinente en su futuro mediato.

Siempre me he considerado una persona inquieta, me gusta investigar, participar, dar mi opinión; y pasar por el proceso de Ondas pulió estas características. Desarrollar la ruta metodológica de la sistematización de la IEP, trabajar cada una de las etapas como son: Estar en la onda de Ondas, La perturbación de la Onda, La superposición de la Onda, La definición de las trayectorias de investigación, La reflexión de las Ondas, La propagación de la Onda y el aprendizaje se hace comunidad de saber, me facilitó recrear la investigación y las que realizaré en un futuro. Con estos pasos el investigar es divertido, más fácil y le da un sentido de pertenencia al tema escogido y seguridad en defender lo que se investiga y orientarlo para compartirlo con la comunidad que nos rodea, ya que eso es lo importante, que el conocimiento se vuelva comunidad de saber.

Me gustaría mucho que continuara el proyecto y seguir en él; las adultas acompañantes que participamos en el pilotaje dejamos una inquietud para el campo de la investigación y nos gustaría verlo desarrollado en su totalidad, además seguirlo, aplicarlo en la comunidad en donde surgió la perturbación de la Onda. En el caso de mi grupo *Criticientific@s* es un reto buscarle la continuidad y seguir propagando la Onda, ya que como agentes educativas, con experiencia en la utilización de la escala de valoración y enteradas de sus pro y contras, nos agrada que el ICBF nos escuchara y tuviera en cuenta esta investigación para hacer la reestructuración de este mecanismo de evaluación que lo necesita hace tiempo, para estar a la vanguardia de los nuevos métodos y modelos pedagógicos, y quién más que nosotras con la experiencia y la seguridad que nos brindó la investigación como estrategia pedagógica (IEP) para colocar la experiencia que se tenía a su servicio.

Saber que la investigación que realizó *Criticientific@s* queda plasmada en el capítulo 6 de este libro, me hace sentir orgullosa y además constructora de conocimiento, fundamentado en el trabajo grupal, como una expresión del aprendizaje, cumpliéndose el objetivo del programa: que el ejercicio investigativo se instaure en las docentes de primera infancia convirtiéndonos en productores de saber y constructores de comunidad. Debo agradecer a las personas que colaboraron en este proceso como son la asesora Lizzette López Aristizabal, la coordinadora del Programa Ondas Atlántico Lilia Campo Ternera, el equipo pedagógico nacional del Programa Ondas de Colciencias conformado por Marco Raúl Mejía Jiménez y María Fernanda Delgado Portela, quienes siempre nos brindaron su apoyo y conocimientos para seguir adelante y con paso firme; a todos GRACIAS.

Belén Patricia Peluffo Escorcia

Adulta acompañante de crianza

Hogar Infantil Las Palmas

CAPÍTULO 1

MODELOS PEDAGÓGICOS QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS DEL JARDÍN INFANTIL BUSCANDO AMIGOS DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014

Grupo de Investigación/sistematización

JIBA Científicos

Institución Educativa

Jardín Infantil Buscando Amigos

Municipio

Barranquilla

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Margarita Melo, Adulta Acompañante de Crianza

Yuli Alvarado, Adulta Acompañante de Crianza

Martha Ortiz Villanueva, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a identificar los modelos pedagógicos existentes que fomentan el pensamiento crítico de los niños y niñas del Jardín Infantil Buscando Amigos, ubicado en el barrio Cevillar de la ciudad de Barranquilla.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades, así como una entrevista realizada a una experta en Ciencias de la Educación y a las auxiliares y docentes del Jardín Infantil Buscando Amigos.

Durante la consulta y revisión bibliográfica, así como la aplicación de cada uno de los instrumentos, el grupo de investigación/sistematización llegó a la conclusión que el modelo pedagógico que fomenta el pensamiento crítico es el socio-crítico.



Adultos(as) acompañantes de crianza durante una asesoría mixta.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Por muchos años en el mundo de la educación se ha empleado un nuevo concepto que surge de la ne-

cesidad de tener un referente con el cual se ejecute el proceso de enseñanza-aprendizaje; a este tipo de referentes se les concibe con el nombre de modelos pedagógicos. Estos son

categorias descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido contextualizados históricamente.

Hay que comprender que los modelos son construcciones mentales, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación (Oñoro, 2003).

Además de este concepto también se ha popularizado el de pensamiento crítico, por su importancia dentro del aula. Según el Ministerio de Educación de Ecuador

La didáctica del pensamiento crítico, implica un aprendizaje activo y significativo donde se construyen significados por medio de la interacción y el diálogo para desarrollar la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento del conocimiento con el fin de tomar decisiones y ofrecer soluciones, además se motiva al participante a analizar desde varias perspectivas, argumentar y sustentar las ideas, como también a identificar causas y efectos de un problema (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

Tal como se sustenta en el concepto anterior, es de vital importancia fomentar el Pensamiento Crítico (PC) en los(as) niños(as), sin embargo las agentes educativas en diferentes jardines, centros de desarrollo infantil y hogares de Colombia y particularmente de la ciudad de Barranquilla, desconocen cómo aplicar, y más profundamente, identificar el modelo pedagógico que lo promueve.

Si no se conoce el modelo pedagógico que fomenta el PC, no se conocerá el rumbo o pauta para fomentarlo, esto nos direcciona y sirve de brújula, si lo que se está haciendo genera interés en los niños y niñas para que indaguen e investiguen.



Adultas acompañantes de crianza realizando sus reflexiones en las libretas de apuntes.

El proyecto de investigación/sistematización del Jardín Infantil Buscando Amigos es de suma importancia para los centros infantiles, para los(as) investigadores(as) y para la ciencia, puesto que permite que diferentes poblaciones tengan un acercamiento con los modelos pedagógicos y más aún con los que fomentan el pensamiento crítico, los(las) niños(as) podrán potenciar su creatividad y capacidades llevándoles a la resolución de problemas.

Para el jardín infantil es importante porque las(os) adultas(os) acompañantes de crianza pueden comprender y fortalecer sus habilidades de formación en primera infancia a través de la disciplina, lo cual redundará inmediatamente en los niños(as), quienes desarrollarán pensamiento crítico y competencias como seres humanos.

De esta manera se plantea la siguiente pregunta pro-

blema: ¿Qué modelos pedagógicos fomentan el pensamiento crítico en niños(as) de 3 a 6 años del Jardín Infantil Buscando Amigos de la ciudad de Barranquilla en el 2014?

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Identificar los modelos pedagógicos que fomentan el pensamiento crítico en niños(as) de 3 a 6 años del Jardín Infantil Buscando Amigos de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar la meta y concepto de desarrollo que tiene el modelo pedagógico que fomenta el pensamiento crítico en niños(as) de 3 a 6 años del Jardín Infantil Buscando Amigos de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Identificar el contenido curricular y la relación maestro-estudiante que maneja el modelo pedagógico que fomenta el pensamiento crítico en niños y niñas de 3 a 6 años del Jardín Infantil Buscando Amigos de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Determinar la metodología y proceso evaluativo que tiene el modelo pedagógico que fomenta el pensamiento crítico en niños(as) de 3 a 6 años del Jardín Infantil Buscando Amigos de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- a) Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- b) Entrevista estructurada con preguntas concretas sobre la temática dirigida a adultos(as) acompañantes de crianza y experta en educación.

- c) Fichas de recuperación fotográfica
- d) Observación
- e) Diarios de campo
- f) Registros audiovisuales

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca de modelos pedagógicos	Bibliotecas e Internet	Junio
Consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento crítico en libros y artículos	Bibliotecas e Internet	Junio
Diseño de entrevista semiestructurada tanto para docentes como para los expertos en educación	Jardín Infantil Buscando Amigos	Julio
Aplicación de entrevista semiestructurada a docentes y expertos en educación en Ciencias de la Educación	Jardín Infantil Buscando Amigos	Agosto
Registros fotográficos	Jardín Infantil Buscando Amigos	Permanente
Diarios de campo	Jardín Infantil Buscando Amigos	Permanente
Registros audiovisuales de docentes	Jardín Infantil Buscando Amigos	Permanente

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra la consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento crítico y los modelos pedagógicos.

4.1.1. Pensamiento crítico

Concepto

“Es el proceso intelectualmente disciplinado de activar y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción”. El pensamiento crítico es un procedimiento para dar validez racional a las creencias y sentido a las emociones (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

Es un proceso intelectualmente disciplinado porque de alguna manera requiere de la guía de una persona con un poco más de experiencia que dirija los procesos de pensamiento y criticidad de los niños y niñas; realmente se da un proceso de observación continua y con una mirada investigativa y valorativa, generando nuevas puestas en común y posturas frente a la realidad de las situaciones.

En los niños del Jardín Infantil Buscando Amigos se pueden observar habilidades para la aplicación y análisis de la información que recopilan en clase; sin embargo estas prácticas las realizan siempre y cuando, el adulto acompañante las fomente; si el adulto acompañante no realiza actividades que busquen desarrollar la criticidad del(a) niño(a), solo se desarrollan procesos que promueven su memoria automática, mas no su pensamiento crítico.

Didáctica del pensamiento crítico

Para el Ministerio de Educación de Ecuador (MENE), la didáctica de pensamiento crítico implica un aprendizaje activo y significativo donde se construye significado por medio de la interacción y el diálogo para desarrollar la curiosidad, el cuestiona-

miento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con el fin de tomar decisiones y ofrecer soluciones. Además, se motiva al participante a analizar desde varias perspectivas, a argumentar y sustentar las ideas; como también a identificar implicaciones, causas y efectos de un problema (MENE, 2011).

Implementar estrategias para fomentar el pensamiento crítico en el aula en las diferentes áreas implica que el(la) niño(a) no solo aprenda:

- ciencias, sino que aprenda a resolver científicamente problemas (MENE, 2011).
- cívica, sino que aprenda cómo conducirse de manera responsable y cooperadora con los que lo rodean (MENE, 2011).
- matemáticas, sino que razone y calcule para plantear y resolver problemas (MENE, 2011).
- a leer y escribir, sino que adquiera el hábito de estar informado a través de la lectura para definir formas de pensar y expresarlas a través de la escritura (MENE, 2011).

El niño o niña debe sentir que en la institución en la que recibe formación integral puede expresarse libremente y con la orientación pedagógica necesaria. En este contexto, el rol del agente educativo es el de facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje, crear puentes entre conocimientos previos y nuevos, incentivar el planteamiento de preguntas que inciten a la reflexión y a la investigación con el fin último de que sus niños y niñas sean autónomos en su desempeño (MENE, 2011).

Una didáctica del pensamiento crítico implica que el(la) niño(a) no solo adquiera conocimientos en relación a una temática y la memorice, sino también desarrolle un criterio propio, independencia y auto-

nomía en sus ideas y las proponga de forma efectiva para en un futuro transformar la sociedad.

Características del estudiante-niño(a) con pensamiento crítico

A continuación se listan las características de los estudiantes con pensamiento crítico, las cuales son comunes a las que se observan en los niños y niñas:

- Plantea preguntas, cuestionamientos y problemas formulándolos con claridad y precisión.
- Identifica y evalúa información relevante.
- Interpreta ideas abstractas.
- Ofrece definiciones, soluciones y conclusiones bien fundamentadas y sustentadas.
- Está abierto a analizar desde varias perspectivas (MENE, 2011).



Adulta acompañante de crianza en una clase con los niños y niñas de Prejardín.

Un(a) niño(a) con pensamiento crítico es capaz de preguntar y cuestionar las causas y efectos de las situaciones de su realidad inmediata, como un proceso de nuevo aprendizaje pero también de afianzamiento de lo ya aprendido, no solo conformándose con lo obtenido sino intentando generar soluciones a las preguntas que aún no tienen respuesta.

4.1.2. Modelos pedagógicos

Se han analizado algunas de las principales definiciones y problemáticas relacionadas con el pensamiento crítico en los niños y las niñas que influyen en el proceso de comprensión y construcción de los conceptos; sin embargo, es necesario ir más allá, pensar en la posibilidad de buscar posibles soluciones, para que los(las) adultas acompañantes, ya conscientes, ayuden a los(las) niños(as) en el proceso de aprendizaje, les resulte más agradable, convincente y significativo con la finalidad de lograr mejorar la enseñanza en las instituciones de atención a la primera infancia.

En referencia a los modelos pedagógicos, Rafael Flórez Ochoa (citado por Oñoro, 2003) expresa que

son categorías descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido contextualizados históricamente. El propósito de los modelos pedagógicos, no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quienes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los niños y niñas (Oñoro, 2003).

Si bien esta definición de modelo pedagógico nace desde la educación primaria y media, de alguna manera es aplicable en la educación inicial, evidentemente sin dejar de lado los derechos que tienen los niños y niñas en cuanto a la atención integral que se les debe brindar.

Oñoro también plantea algunos ejemplos de modelos pedagógicos, y expresa que existen los siguientes:

- a. Modelo pedagógico tradicional

- b. Modelo transmisionista-conductista
- c. Romanticismo pedagógico
- d. Modelo socialista (Oñoro, 2003).

A continuación se procede a explicar cada uno de los modelos pedagógicos según este autor.

- a. Modelo pedagógico tradicional

El método en el que hace énfasis es la “formación del carácter” de los niños y niñas y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica-religiosa del medioevo. El método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos niños y niñas receptores (Oñoro, 2003).

Este es el modelo pedagógico que hasta ahora ha servido de guía y de dirección de los procesos académicos y disciplinarios del Jardín; las clases se han dictado de forma catedrática en las que el(la) niño(a) es un agente pasivo de su conocimiento, solo se dedica a escuchar y seguir instrucciones por parte del agente educativo. El niño o niña no tiene derecho a mostrar nuevas formas de adquisición de conocimiento ya que estas han estado dispuestas por unas guías temáticas que cada uno(a) debe llenar y de no hacerlo, es indicador de un retraso en el rendimiento académico.

- b. Modelo transmisionista-conductista

Su método consiste en la fijación y control de objetivos “instruccionales” formulados con precisión. Se trata de una “transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental” por medio de la “tecnología educativa”, su exponente principal es Skinner (Oñoro, 2003).

Este tipo de modelo pedagógico se limita al condi-

cionamiento en actividades y procedimientos. Un ejemplo claro que ilustra el condicionamiento en este modelo es cuando se les están enseñando las vocales a los(las) niños(as), ellos son capaces de memorizarlas perfectamente en un orden pero al cambiárseles la secuencia que se estaba manejando, no pueden dar respuesta. Al usar otros modelos, el niño puede entender el origen de las vocales y como comprende su fuente, llega a dar resolución al problema con diferentes formas de presentación.

c. Romanticismo pedagógico

Este modelo plantea que lo más importante para el desarrollo del(a) niño(a), es el interior, y este se convierte en su eje central. El desarrollo natural del(a) niño(a) se transforma en la meta y a la vez en el método de la educación. Se presume que el(la) agente educativo(a) debería librarse de él(ella) mismo(a), de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar, de la disciplina y ser solo un auxiliar o metafóricamente un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los(las) niños(as) (Oñoro, 2003).

De esta manera el niño realiza la exploración y observación de su realidad, cuestionándose en torno a ella y orientando al docente para que ayude en las respuestas. El desarrollo del pensamiento crítico en este modelo podría llegar a darse, siempre y cuando se cuente con los recursos permanentes en el aula para que se incentiven las preguntas.

d. Modelo socialista (crítico)

Su pretensión gira en torno al desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la que el trabajo productivo y la educación son inseparables, y ello garantiza no

solo el desarrollo del espíritu colectivo sino también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones (Oñoro, 2003).

En este, tanto adulto(a) acompañante de crianza y niños(as) generan nuevo conocimiento y nuevos aprendizajes; se fomenta la socialización entre pares e impares, además de la exploración y el desarrollo de la criticidad social y natural.

4.2. Análisis de otros datos

Además de la revisión del estado del arte referente a los modelos pedagógicos y el pensamiento crítico, se aplicó una entrevista semiestructurada a las docentes y auxiliares del Jardín Infantil, así como a la magíster en Educación, Marbel Gravini Donado.

Se encontró que las docentes y auxiliares del Jardín Infantil desconocían lo que era el pensamiento crítico y los modelos pedagógicos y no tenían conocimiento de uno que guiara el trabajo pedagógico en la Institución donde laboran.

Para Marbel Gravini, el modelo pedagógico que fomenta el pensamiento crítico es el social o llamado también socio-crítico, puesto que busca que se genere un diálogo de saberes a través de la observación y análisis de la realidad circundante.

Con la realización de los diarios de campo de las clases que impartieron las docentes durante el proceso del pilotaje, se dieron cuenta de la motivación y aprendizaje que se generó en los(as) niños(as), cuando realizaban actividades relacionadas con el modelo pedagógico social o socio-crítico.



Entrevista de adultas acompañantes de crianza a Marbel Gravini Donado, magíster en Educación.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Después de recoger amplia información acerca de los modelos pedagógicos y el pensamiento crítico, la aplicación de unas entrevistas a adultos(as) acompañantes de crianza y los diarios de campo elaborados por las agentes educativas, se concluye desde este estudio que el modelo pedagógico que fomenta el pensamiento crítico es el social o socio-crítico, ya que

busca el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo, determinado por la sociedad, la colectividad, en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, y ello garantiza el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones (Oñoro, 2003).

Los niños bajo este modelo se muestran más motivados, realizan más preguntas y cuestionamientos en relación a un tema, proponen nuevas temáticas de estudio, interrogan ampliamente a sus adultos(as) acompañantes en relación a la veracidad de un argumento y comparten con su círculo familiar lo desa-

rollado dentro de la Institución, intentando duplicar con sus acudientes lo explorado.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

- Se realizó una socialización del proyecto de investigación/sistematización con las docentes y auxiliares del Jardín Infantil Buscando Amigos.
- Se crearon perfiles en redes sociales, con información del grupo de investigación/sistematización, donde se publicaron fotos de los encuentros y actividades realizadas con los niños y niñas.
- Se socializaron los resultados en la Feria Departamental del Programa Ondas Atlántico realizada en Combarraquilla Sede Boston.



Jardín Infantil Buscando Amigos, Barranquilla, 2014. Socialización de los resultados del proyecto a sus docentes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). *Curso de didáctica del pensamiento crítico*, Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Segunda edición. Quito-Ecuador.

Molina, N. (2005). Herramientas para investigar ¿Qué es el estado del arte? *Revista Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 1(5), 73-75.

Oñoro, R. (2003). Las reformas de la educación superior y las implicaciones en la formación de educadores. Facultades de Educación Infantil de la ciudad de Cartagena. Decreto 272/98. Tesis doctoral. Cartagena, Colombia.

CAPÍTULO 2

MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 1 A 3 AÑOS DE INSTITUCIONES DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN PUERTO COLOMBIA Y SALGAR EN EL 2014

Grupo de Investigación/sistematización

Camino del Saber

Institución Educativa

Centro de Desarrollo Infantil Camino del Sol

Municipio

Puerto Colombia

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Shelena Villalobos Sánchez, Adulta Acompañante de Crianza

Sandra Gaitán Bejarano, Adulta Acompañante de Crianza

Dadsy Hernández Santiago, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a determinar los métodos de enseñanza-aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico en niños y niñas de 1 a 3 años de instituciones de atención a la primera infancia en Puerto Colombia y Salgar en el 2014.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades, así como una entrevista realizada a una maestra con experiencia de 20 años en educación, y a las auxiliares y docentes del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Camino del Sol modalidad institucional, CDI Camino del Sol modalidad familiar, Hogar Infantil Salgar, Hogar Infantil Santa María Josefa, quienes respondieron todos los interrogantes acerca del pensamiento crítico y los métodos de enseñanza y aprendizaje.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Constantemente las agentes educativas han desarrollado diferentes actividades que potencian el aprendizaje de conceptos y el desarrollo de las dimensiones vitales de los niños y niñas. A estas actividades en el contexto educativo se les denomina métodos de enseñanza, los cuales según Boensch (2012, citado por Küper, 1993) son “estrategias de transmisión o claves para el mundo... va mucho más allá de la simple descripción de caminos y procedimientos” desde el contexto de la enseñanza, incluso en la primera infancia.

Estos métodos de enseñanza son pertinentes para diferentes temáticas de trabajo, entre ellas el fomento del pensamiento crítico, el cual es definido por Facione como “buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional” (2007).

El desconocimiento de los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico conlleva a que los adultos(as) acompañantes de crianza no puedan responder a todas las inquietudes que tienen los niños y niñas, ya que las metodologías que actualmente se proponen desde las directrices institucionales no abordan con claridad ni explícitamente el hecho de expandir su imaginación y si bien los lineamientos son buenos, al aplicarlos es necesario ampliarlos y contextualizarlos.

Según declaraciones de algunas docentes del CDI Camino del Sol, a los(las) niños(as) actualmente no se les está educando en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y eso trae consecuencias en su presente y en su futuro, al no poder tomar decisiones efectivas ni resolver problemas de forma adecuada.

Este proyecto por lo tanto es de suma importancia, puesto que al tener claridad de los métodos de enseñanza que promueven el pensamiento crítico, se podrán diseñar actividades que trasciendan en el habitual proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Con la apropiación de la exploración y la observación como mediadores, la adquisición de nuevo conocimiento, y la intrínseca motivación los(las) niños(as) desarrollarán habilidades para los procesos investigativos desde temprana edad.

Es de relevancia para las directivas de las instituciones, ya que podrán tener en cuenta dichos métodos de enseñanza para proponerlos en las planeaciones pedagógicas mensuales que se realizan en los CDI, permitiendo que los(as) niños(as) no solo conozcan lo básico sino que puedan ir más allá del conocimiento dirigido por la docente, investigando por sus propios medios y buscando respuestas a sus propias preguntas.

Es por todo lo anterior que se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico en niños y niñas de 1 a 3 años de instituciones de atención a la primera infancia en Puerto Colombia y Salgar en el 2014?



Asesoría mixta con adultas acompañantes de crianza.

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Determinar los métodos de enseñanza-aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico en niños y niñas de 1 a 3 años de instituciones de atención a la primera infancia en Puerto Colombia y Salgar en el 2014.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico desde la coordinación y la sistematización de las prácticas pedagógicas.
- Identificar los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico desde la actividad de los niños y niñas y su relación con el adulto acompañante de crianza.

- Determinar los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico en cuanto al trabajo y la aceptación de los niños y niñas.
- Identificar los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico en cuanto al abordaje de las temáticas de formación.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Fichas de recuperación fotográfica.
- Entrevista a adultas acompañantes de crianza de Puerto Colombia y Salgar.
- Cuestionario aplicado a expertos.
- Diarios de campo.

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento crítico	Bibliotecas e Internet	Julio
Consulta y revisión bibliográfica acerca de los métodos de enseñanza	Bibliotecas e Internet	Julio
Registros fotográficos	CDI Camino del Sol de Salgar y Puerto Colombia	Permanente
Diarios de campo	CDI Camino del Sol de Salgar y Puerto Colombia	Permanente
Diseño de cuestionario dirigido a expertos y adultas acompañantes de crianza	Virtual	Agosto
Aplicación de cuestionario a adultas acompañantes de crianza y expertos	CDI Camino del Sol	Agosto

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra la consulta y revisión bibliográfica acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje y pensamiento crítico.

4.1.1. Métodos de enseñanza-aprendizaje

Antecedentes

La mayor parte de los proyectos de educación y enseñanza, parten de la idea que los educadores y docentes son los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los formadores, mientras que los niños y niñas son los objetos de la actividad formadora (Schulz, 1985, citado por Küper, 1993).

Desde los CDI con los cuales se trabajó en este proyecto, también se logró tener la misma impresión al inicio: la actividad educativa es un proceso que depende única y exclusivamente del agente educativo. Sin embargo con el estudio de los métodos de enseñanza se logró identificar que los niños y niñas cumplen un papel protagónico, de hecho son ellos quienes en muchas ocasiones marcan la pauta de la enseñanza-aprendizaje.

Los métodos de enseñanza pueden ser esbozados en los siguientes prototipos (Boensch, 2012, citado por Küper, 1993):

- *Iniciar el aprendizaje orientado a la acción:* Los objetos de aprendizaje existen en forma concreta, tangible e incentivan una confrontación, debido a determinadas calidades didácticas, su manejo, la aplicación, la investigación, la construcción, la elaboración, la proyección se convierten en actividades preferidas del aprendizaje (Boensch, 2012, citado por Küper, 1993).

- *Provocar el aprendizaje orientado a los problemas:* Un problema se presenta para un individuo o un grupo si ante una determinada situación surgen lagunas, dudas, contradicciones confusión, y cuando la solución requiere de elementos subjetivamente nuevos (Boensch, 1990, citado por Küper, 1993). Las actividades para solucionar problemas pueden ser obtención de informaciones más recientes, encuesta a otras personas/instituciones, y también experimentos prácticos o acciones sociales (Boensch, 2012, citado por Küper, 1993).
- *Arreglar el aprendizaje descubridor:* El aprendizaje institucionalizado llega a uno de sus puntos culminantes si se pueden arreglar situaciones de aprendizaje que permiten un aprendizaje de descubrimiento y reinención (Boensch, 2012, citado por Küper, 1993).

Estos prototipos muestran cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo desde la inquietud que siembra el adulto acompañante en los niños y niñas, conociendo diversos problemas de su cotidianidad, descubriéndolos y reinventándolos, para transformar sus realidades.

Clasificación de los métodos de enseñanza

Richard Leblanc (2007) manifestó: “La buena enseñanza tiene que ver tanto con la pasión como la razón y además es considerar a los estudiantes –niños y niñas– consumidores del conocimiento”. La educación se demuestra comenzando por uno mismo, se puede hablar que el método es como “un modo ordenado de proceder para llegar a unos resultados o a un fin determinado, especialmente para descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos” (Küper, 1993).

Siendo así ya se comienza a colocar a los niños y niñas en un papel protagónico y no como simples receptores de información rumiada.

Este autor menciona que

durante el proceso de formación de los niños y niñas es donde se puede utilizar los diferentes métodos de enseñanza, dando una diferencia fundamental por el objetivo que persigue cada método como es el de desarrollar conocimientos, actitudes o habilidades para poder formar a un párvulo con todos los conocimientos posibles para que sirva en su vida

Criterio	Clasificación
En cuanto a la coordinación de las actividades	Método Lógico
	Método Psicológico
	Método Simbólico Verbalístico
	Método Intuitivo
En cuanto a la sistematización de las actividades	Rígida
	Semirrígida
	Ocasional
En cuanto a la actividad de los(as) niños(as)	Dictados, lecciones marcadas en libros Preguntas y respuestas con obligación de aprenderlos de memoria Exposiciones
	Método Pasivo
	Método Activo
En cuanto a la relación entre el adulto acompañante y los(as) niños(as)	Método Individual
	Método Recíproco
	Método Colectivo
En cuanto al trabajo del niño(a)	Método de Trabajo Individual
	Método de Trabajo Colectivo
	Método Mixto de Trabajo
En cuanto a la aceptación de los niños(as)	Método Dogmático
	Método Heurístico
En cuanto al abordaje de las actividades	Método Analítico
	Método Sintético

Fuente: Cuadro elaborado por las adultas acompañantes de crianza en el proceso de revisión bibliográfica.

Clasifica los métodos de enseñanza de la siguiente manera (Küper, 1993):

El autor define cada clasificación de la siguiente manera (Küper, 1993):

- Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia, que en el caso de la primera infancia sería la coordinación de las actividades a desarrollar:
 - Método Lógico: Es cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que van desde lo menos hasta lo más complejo.
 - Método Psicológico: Es cuando la presentación de los métodos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del niño y niña.
 - Método Simbólico o Verbalístico: Se da cuando todos los trabajos del aula son ejecutados a través de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son el único medio de realización de las actividades.
 - Método Intuitivo: Se presenta cuando el desarrollo de las actividades se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos.

De los métodos mencionados desde la coordinación de las actividades, son frecuentemente usados dentro de los CDI el Intuitivo y el Verbalístico, sin embargo para la finalidad del desarrollo del pensamiento crítico el método psicológico cubre con todos los criterios para su evolución.

- Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia o de las actividades (Küper, 1993):
 - Rígida: Es cuando el esquema de la clase no per-

mite flexibilidad a través de sus ítems lógicamente ensamblados, que no dan oportunidad de espontaneidad alguna al desarrollo del tema de la clase.

- Semirrígida: Es cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve.
- Ocasional: Se denomina así al método que aprovecha la motivación del momento, así como los acontecimientos importantes del medio. Las sugerencias de los estudiantes y las ocurrencias del presente son las que orientan los temas de las clases.

Actualmente han sido usados los métodos rígidos, por medio de una planeación diaria, semanal y mensual que se entrega a las directivas de los CDI; para los efectos del desarrollo del pensamiento crítico el método semirrígido y el ocasional serían de vital importancia para los niños y niñas.

- Los métodos en cuanto a las actividades de los niños y niñas (Küper, 1993):
 - Dictados, lecciones marcadas en libros, preguntas y respuestas con obligación de memorizarlas, exposiciones.
 - Método Pasivo: Se le denomina de este modo cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los estudiantes en actitud pasiva y recibiendo sus conocimientos y su saber.
 - Método Activo: Es cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del estudiante. La clase se desenvuelve por parte de los estudiantes, convirtiéndose el profesor en un orientador, un guía, un incentivador y no en un transmisor de saber, un enseñante.

En Puerto Colombia y Salgar son frecuentemente usados los métodos pasivos, en los que la docente trae una temática y la desarrolla junto con sus estudiantes; para las investigadoras/sistematizadoras el método activo sería vital para el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas, ya que dentro de la formación impartida a los niños se observa que al dárseles participación, estos se muestran más motivados por aprender y explorar, no lloran tanto y desean transmitir el conocimiento a otros compañeros que realizan otra actividad o no asistieron ese día.

- Los métodos en cuanto a la relación entre el adulto acompañante y los niños y niñas (Küper, 1993):
 - Método Individual: Es el destinado a la educación de un niño(a). Es recomendable en los(las) que por algún motivo se hayan atrasado en sus clases.
 - Método Recíproco: Es en el cual la adulto(a) acompañante encamina a sus niños(as) para que enseñen a sus pares.
 - Método Colectivo: Es el utilizado cuando se tiene un adulto(a) acompañante para muchos estudiantes. Este método no solo es más económico, sino también más democrático.

Es común en los CDI de Puerto Colombia y Salgar contar con muchos niños y niñas para una sola adulta acompañante, es decir que el método aplicado hasta el momento era el colectivo, el cual no permite una personalización del conocimiento del niño(a), pero sí fomenta competencias de socialización. Un método recíproco-colectivo sería indicado para el fomento del pensamiento crítico y el acompañamiento de más de una adulta acompañante en el aula, para satisfacer las inquietudes particulares de cada niño y niña.

• Los métodos en cuanto al trabajo del niño y niña (Küper, 1993):

- Método de Trabajo Individual: Se le denomina de este modo, cuando procurando conciliar principalmente las diferencias individuales, el desarrollo de las actividades es adecuado al niño o niña por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el adulto acompañante de crianza con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.
- Método de Trabajo Colectivo: Es el que se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los niños y niñas y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado también método de enseñanza socializada.
- Método Mixto de Trabajo: Es cuando planea en su desarrollo actividades socializadas e individuales.

Para las investigadoras el método que apoya el fomento del pensamiento crítico es el mixto, de hecho es el que se ha venido desarrollando dentro de los CDI. Gracias a este los niños pueden realizar actividades de forma individual, apersonándose de su propio conocimiento pero socializándolo y compartiéndolo con otros niños y niñas; un ejemplo es una actividad que se realizó con los niños del CDI Camino del Sol de Puerto Colombia, en el cual se les motivó a preparar unas arepas, cada niño tomó su masa y armó las suyas, posterior a esto, los niños se las comieron, probando las de sus otros compañeritos. Esta actividad enriqueció tanto a los niños(as) como a las adultas acompañantes de crianza.

• Otro de los métodos está relacionado con la aceptación de los niños y niñas (Küper, 1993):

- Método Dogmático: Se le llama así al método que impone al niño o niña a observar sin discusión lo que el adulto acompañante enseña, en la suposición de que eso es la verdad y solamente le cabe absorberla, toda vez que sea ofrecida por el adulto acompañante de crianza.
- Método Heurístico: (Del griego *heuriskein* que significa yo encuentro). Consiste en que el adulto acompañante incite al niño y niña a comprender antes de fijar, implicando justificaciones o fundamentaciones lógicas y teóricas, que pueden ser presentadas por el adulto acompañante de crianza o investigadas por el niño o niña.

El método actualmente usado en los CDI observados es el dogmático, ya que a los niños y niñas se les brinda la información y deben absorberla de forma automática. Este tipo de método es poco indicado para el fomento del pensamiento crítico y científico, puesto que ellos(as) desarrollan competencias mnémicas en vez de habilidades de pensamiento, necesarias para el fomento de la criticidad.

• Los métodos en cuanto al abordaje de las actividades (Küper, 1993):

- Método Analítico: Este método implica un estudio detallado (del griego *analysis*, que significa descomposición), esto es la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Se apoya en que para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes.
- Método Sintético: Implica la síntesis (del griego *synthesis*, que significa reunión), esto es, unión de elementos para formar un todo.

Este método es usualmente empleado en los CDI, puesto que estudia lo particular para ir reconstru-

yéndolo en un todo. Las adultas acompañantes de crianza consideran que para los niños y niñas es más fácil esta forma de adquirir los nuevos conocimientos.

4.1.2. Pensamiento crítico

Concepto

El pensamiento crítico es objetivo, personal, basado en la crisis de las propias ideas según su contextualización como creencias individuales. Urge y causa la emergencia de formación de criterios contra los prejuicios, pues los confronta y evalúa consecuentemente. Por supuesto, tener un pensamiento crítico no significa llevar la contraria a todo el mundo o no estar de acuerdo con nadie jamás (Facione, 2007).

A continuación se cita la declaración de consenso de los expertos en relación con el pensamiento crítico: “entendemos que el pensamiento crítico (PC), es el juicio autorregulado y con propósito, que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencias conceptuales, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y unos recursos poderosos en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite autorrectificar (Facione, 2007).

Las adultas acompañantes y sistematizadoras de esta investigación consideran a su vez que el pensamiento crítico implica el establecimiento de preguntas frente a opiniones y argumentos propios y compartidos, los cuales permiten que en cada cuestionamiento se pueda llegar a conclusiones novedosas y transforma-

doras. Esta idea la apoya el académico Facione cuando expone a continuación las características de un pensador crítico:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligente en la búsqueda de información importante; razonable en la selección de criterios, enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados, tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal.

Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad democrática (Facione, 2007).

En los niños y niñas es muy fácil identificar aquellos que poseen cualidades innatas de pensamiento crítico, es muy común observar que preguntan y se indagan acerca de las causas y los efectos de múltiples situaciones. Ellos(as) muestran clara criticidad, sin embargo es frecuente observar adultas acompañantes de crianza que consideran sus constantes preguntas y cuestionamientos como un deseo de perturbar el libre desarrollo de las actividades docentes, asumiéndose con una posición negativa que adormita el deseo indagador del niño(a).



Auditorio Nicolás Guillén, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Adultas acompañantes en socialización de experiencias de investigación/sistematización con asesor pedagógico y coordinación nacional de la estrategia primera infancia Programa Ondas Colciencias.

Características del pensamiento crítico

En los últimos años se han desarrollado dos concepciones distintas en relación con la enseñanza. Por un lado, se ha analizado a los alumnos en términos de su capacidad para el pensamiento formal y, por otro, se han descrito innumerables concepciones espontáneas desviadas que los alumnos adolescentes poseen con respecto a los fenómenos científicos (Facione, 2007).

Aplicado al plano de la primera infancia, las dos concepciones anteriormente expresadas son válidas: la primera, la capacidad de los niños y niñas para el pensamiento formal y la segunda, las concepciones espontáneas de los niños acerca de los fenómenos científicos.

En cuanto a la primera, se logra observar que los niños y niñas al recibir muy pocos estímulos, incluso,

logran desarrollar aspectos básicos del pensamiento, caso que se identifica en los de salacuna, quienes poco a poco aprenden a comunicarse a través de diferentes medios y usan sus órganos de los sentidos para explorar el mundo. En el segundo caso, de forma innata poseen una sed por el reconocimiento y entendimiento de situaciones cotidianas, lo cual termina siendo crítico en la medida que estos quieren indagar y explorar hasta la última porción de información. Ellos(as) son como una esponja dispuesta a “tragarse” el mundo, reconocerlo, olerlo, observarlo, probarlo.

4.2. Análisis de otros datos

Cada una de las adultas acompañantes de crianza pertenecientes al grupo de investigación, tenía un cuaderno de anotaciones donde desarrollaba diferentes diarios de campo. Algunas de las anotaciones más relevantes son las siguientes:

Para el desarrollo de los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico, es necesario contar con los espacios abiertos y cerrados adecuados y dotados que posibiliten este proceso.

Es necesario concientizar a las adultas acompañantes de crianza de la importancia de conocer los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico, para que estas lo apliquen con los niños y niñas.

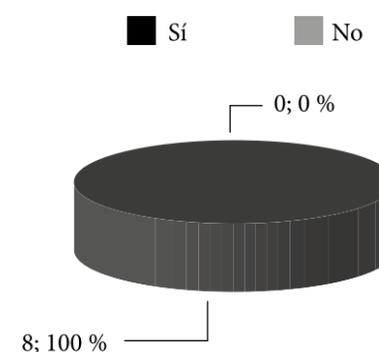
Los niños prestan más atención a las clases cuando se les da espacio para la indagación y cuestionamiento de situaciones, que cuando simplemente se les da una cartilla o se les explica algo.

En muchas de las anotaciones realizadas en los diarios de campo, las adultas acompañantes de crianza,

dieron luces de los métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico en los(as) niños(as).

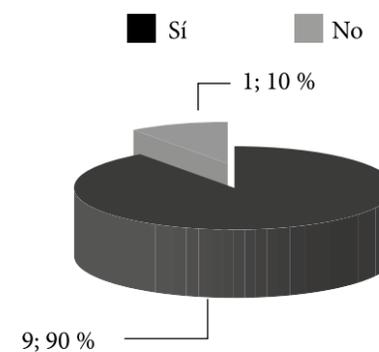
De igual forma se aplicaron unas entrevistas a adultas acompañantes de crianza del CDI Camino del Sol de Puerto Colombia y Camino del Sol de Salgar, estas fueron grabadas para luego ser sistematizadas. A continuación se muestran algunas gráficas derivadas del análisis de las grabaciones.

¿Sabe lo que es un método de enseñanza?



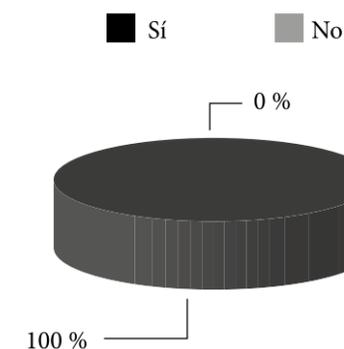
El 100 % de las ocho personas encuestadas dice reconocer lo que es un método de enseñanza.

¿Sabe lo que es pensamiento crítico?



El 90 % de las adultas acompañantes entrevistadas manifiestan reconocer lo que es el pensamiento crítico.

¿Cree usted que los métodos de enseñanza que se desarrollan en su institución con los(as) niños(as) de 1 a 3 años, despiertan el pensamiento crítico?



El 100 % de las adultas acompañantes expresan que sus actividades sí fomentan el PC de los niños y niñas.



Centro de Desarrollo Infantil Camino del Sol, Salgar, Atlántico, 2014. Entrevista a agentes educativas del CDI.

Es de anotar que estas encuestas fueron aplicadas una vez las adultas acompañantes ya habían empezado a trabajar en el proyecto de Ondas con la Primera Infancia y tenían organizado un marco conceptual y teórico que les permitía reconocer e identificar los métodos de enseñanza y su relación con el pensamiento crítico.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Después de analizar la información recolectada en todos y cada uno de los instrumentos, se puede reflexionar que para las sistematizadoras de esta expe-

riencia los siguientes métodos de enseñanza-aprendizaje fomentan el pensamiento crítico:

- En cuanto a la coordinación de las actividades, es el método psicológico, ya que en este no se sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del niño(a).
- En cuanto a sistematización de las actividades, es el método semirrígido, en el que el esquema de la actividad permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales del grupo de niños y niñas y del medio social al que el CDI sirve.
- En cuanto a las actividades de los niños(as), es el método activo, puesto que la actividad se desenvuelve por parte de ellos(as), convirtiéndose el adulto(a) acompañante en un orientador, guía, un incentivador y no en alguien que transmite un saber o un conocimiento.
- En cuanto a la relación entre el adulto acompañante de crianza y el(la) niño(a), es el método colectivo, porque se tiene un adulto acompañante para varios niños y niñas. Este método no solo es más económico, sino también más democrático; sin embargo se recomienda que no haya más de 10 niños(as) por adulta acompañante de crianza, para que se dé de alguna manera la personalización del conocimiento.
- En cuanto al trabajo del niño(a), es el método mixto, cuando se planea en su desarrollo, actividades socializadas e individuales.
- En cuanto al abordaje de la temática de las actividades, es el método sintético, el cual implica la unión de elementos para formar un todo.
- En cuanto a la aceptación de los niños(as), es el método heurístico, en el cual ellos(as) comprenden antes que fijar o memorizar, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, razones, ideas, inquietudes, hipótesis que son expresadas

al adulto(a) acompañante de crianza con sus actitudes, comportamientos o verbalmente y ser parte de la solución o caminos para ampliar su comprensión del mundo.

Estos métodos han empezado a implementarse dentro del CDI y los resultados observados han sido favorables para los niños y niñas y para las mismas adultas acompañantes. Ellos(as) se motivan más por aprender, preguntan, sacan sus propias conclusiones y comparten sus conocimientos con otros compañeros y familiares.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

Se logró realizar la socialización en el Centro de Desarrollo Infantil Camino del Sol de Puerto Colombia y crear un grupo en Facebook en el cual se publicaron las evidencias de las actividades con los niños y niñas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment*. Extraído de <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf> en agosto de 2014.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013). *Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*. Primera edición. Bogotá-Colombia.

Küper, W. (1993). *Enseñar y aprender el trabajo en el aula*. Primera edición. Volumen 3. Editorial Abya-Yala.

Leblanc, R. (2007). *Los diez principios de la buena enseñanza*. Extraído de corllum.blogspot.mx/2007/02/los_diez_principios_de_la_buena.html en marzo 2015.

CAPÍTULO 3 FOMENTO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 1 A 3 AÑOS A TRAVÉS DE LAS AULAS ESPECIALIZADAS DEL MODELO DIALÓGICO EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL EDUCREARTE DE PUERTO COLOMBIA EN EL 2014

Grupo de Investigación

EDAD IN² (Educar a través del diálogo y la investigación en la infancia)

Institución Educativa

Centro de Desarrollo Infantil Educrearte

Municipio

Puerto Colombia

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Teresita Castro Barrios, Adulta Acompañante de Crianza

Lineth Pinzón Ramírez, Adulta Acompañante de Crianza

Sixta Arroyo Acevedo, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a identificar cómo se fomenta el pensamiento científico en los niños y niñas de 1 a 3 años, a través de las aulas especializadas que propone el modelo dialógico, en el Centro de Desarrollo Infantil Educrearte de Puerto Colombia en el 2014.

La metodología de la investigación/sistematización fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades, así como una entrevista realizada a las auxiliares y adultas acompañantes de crianza de este Centro de Desarrollo Infantil.

Durante la revisión del estado del arte, así como la aplicación de cada uno de los instrumentos, el grupo de investigación/sistematización llegó a la conclusión que cada una de las aulas especializadas que propone el modelo dialógico tiene distintas formas de fomentar el pensamiento científico en los niños y niñas, por lo tanto deben seguir implementándose.



Centro de Desarrollo Infantil Educrearte, Puerto Colombia, 2014. Logo del grupo de investigación EDAD IN².

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

A través de los años las políticas de educación para la primera infancia se han caracterizado por establecer

estándares que intentan cubrir las necesidades de los niños y las niñas. Como toda institución o entidad encargada del desarrollo de la niñez en Colombia, su evolución ha sido marcada por varias etapas.

En un inicio la educación y la atención a la primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil Educrearte era muy precaria y con poca reglamentación, situación que redundó en no velar por las necesidades de los niños y niñas de la manera que lo merecían.

El segundo periodo estuvo marcado por el avance pedagógico y socioafectivo de los niños y niñas, donde se establecieron mayores modificaciones en el proceso académico del CDI, definiendo el modelo pedagógico dialógico como el enfoque a seguir.

En la actualidad, en muchos hogares y CDI se evidencia la dificultad que presentan los niños y niñas al tener que permanecer en el mismo salón de clases desde las 8:00 am que ingresan, hasta las 4:00 pm que salen, situación que trae desesperación e incluso desmotivación por el aprendizaje a muchos de ellos(as).

Es importante que los(as) niños(as) puedan cambiar de salón de clases a lo largo de su jornada académica, ya que esto permite el aprendizaje de nuevas posibilidades y espacios distintos y positivos para la primera infancia.

Es por lo anterior que se busca desarrollar una investigación/sistematización en la que se identifique la forma de fomentar el pensamiento científico de los niños y niñas a través de las aulas especializadas propuestas por el modelo dialógico, cuya relevancia radica en varios escenarios.

A nivel regional se incrementaría el pensamiento científico en una muestra de la población infantil de la región tanto en lo institucional como en lo familiar.

Para los niños y niñas será de vital relevancia, ya que se les podrá destacar sus habilidades y su gran capacidad de solucionar problemas.

A los(as) adultos(as) acompañantes de crianza les permitirá aprender nuevos conocimientos y tener muchas herramientas para ayudar y orientar a los niños y las niñas a desarrollar el pensamiento científico; se formarían más y mejores científicos en el futuro dando vida e importancia a tantos aspectos por descubrir.

De esta manera la pregunta de investigación/sistematización que se plantea es ¿cómo se fomenta el pensamiento científico en los niños y niñas de 1 a 3 años, a través de las aulas especializadas del modelo dialógico en el Centro de Desarrollo Infantil Educrearte de Puerto Colombia en el 2014?



Centro de Desarrollo Infantil Educrearte, Puerto Colombia, 2014. Entrevistas a agentes educativas del CDI.

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Identificar cómo se fomenta el pensamiento científico en los niños y niñas de 1 a 3 años, a través de las aulas especializadas que propone el modelo dialógico en el Centro de Desarrollo Infantil Educrearte de Puerto Colombia en el 2014.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar cómo se fomenta el pensamiento científico en los niños y niñas de 1 a 3 años en el aula especializada de literatura y estimulación sensorial, que propone el modelo dialógico en el Centro de Desarrollo Infantil Educrearte de Puerto Colombia en el 2014.
- Identificar cómo se fomenta el pensamiento científico en los niños y niñas de 1 a 3 años en el aula especializada de música y teatro, que propone el modelo dialógico en el Centro de Desarrollo Infantil Educrearte de Puerto Colombia en el 2014.
- Identificar cómo se fomenta el pensamiento científico en los niños y niñas de 1 a 3 años en el aula especializada de movimiento corporal, lengua materna y arte, que propone el modelo dialógico en el Centro de Desarrollo Infantil Educrearte de Puerto Colombia en el 2014.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Entrevistas adultos(as) acompañantes de crianza, auxiliares, directivos.
- Fichas de recuperación fotográfica.
- Observación.

- Diarios de campo.
- Registros de audio y de video.

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca de las aulas especializadas	Bibliotecas e Internet	Julio
Consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento científico	Bibliotecas e Internet. Biblioteca Francisco Javier Cisneros	Julio 23/2014
Organización de las entrevistas a adultas acompañantes de crianza y directivas del CDI (diseño de las preguntas, las personas que apoyarían y la fecha)	CDI Educrearte adultas acompañantes de crianza, auxiliares y directivos	Agosto 11/2014
Aplicación de entrevistas	CDI Educrearte	Agosto 12/2014
Registros fotográficos	CDI Educrearte	Permanente
Diarios de campo	CDI Educrearte	Permanente
Registros audiovisuales a adultas acompañantes de crianza	CDI Educrearte	Permanente

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en cuanto a pensamiento científico y el modelo pedagógico dialógico para efectos de esta investigación/sistematización.

El pensamiento científico en los niños y las niñas

La formación científica en los niños es un problema que llama la atención de los investigadores desde hace varias décadas. Transformar la naturaleza de

la ciencia en un objeto de enseñanza para los niños y las niñas requiere prestar atención a los modelos científicos que estos(as) elaboran del mundo que los rodea. A este respecto Driver, Guesne y Tiberhien (1989) caracterizaron el pensamiento científico de los niños en cuatro fases (Gallego, Castro & Rey, 2008):

- Pensamiento dirigido a la percepción. Los niños tienden a basar inicialmente sus razonamientos en las características observables de una situación problemática. Un ejemplo claro sucede con los niños y niñas del CDI Educrearte, quienes al no tener comprensión de una situación problema, la observan detenida y detalladamente con la intención de reconocerle.
- Enfoque centrado en el cambio, en vez de los estados constantes. Los estados constantes constituyen una característica importante del pensamiento científico infantil; esta tendencia se centra en las secuencias de hechos o en las modificaciones que ocurren en las situaciones con el transcurso del tiempo. Esto indica que se direcciona en los estados de transición de un sistema más que en un equilibrio. Un caso que respalda este planteamiento es cuando los niños del CDI Educrearte comprendieron que el agua puede sufrir diferentes cambios en sus estados líquido, gaseoso y sólido; todo esto a través del contacto con estos elementos en diferentes momentos del aprendizaje.
- Razonamiento causal lineal. Cuando los niños explican los cambios, su razonamiento tiende a seguir una secuencia de causa lineal en este sentido. Este proceso es aún más complejo porque implica una comprensión de las razones por las cuales

sucedan los fenómenos, pensamiento que en el campo de la investigación científica es muy parecido a los estudios con enfoques explicativos.

- Dependencia del contexto. Uno de los obstáculos que se encuentra, consiste en descubrir modos de comprobar el pensamiento científico que permita separar la categoría de la representación (Gallego, Castro & Rey, 2008).

Benlloch (1991, citado por Gallego y otros, 2008) por su parte, afirma que las características que conforman el perfil cognitivo de los niños y las niñas se podría agrupar en:

- La actividad lingüística, que dará cuenta de la capacidad de utilización del lenguaje comunicativo y de la progresiva capacidad de autocontrol que se desarrolla a partir de él (3 a 6 años).
- Un ámbito de actividad ejecutiva y pragmática, en el que la experiencia práctica y la habilidad para desenvolverse en la vida cotidiana confieren al niño una autonomía de acción y de toma de decisiones.
- La articulación de las dos anteriores. El niño, por lo general, no puede expresar en palabras el contenido conceptual de lo que hace ya que en muchas ocasiones expresa una intención y ejecuta otra (Gallego, Castro & Rey, 2008).

Un(a) niño(a) usa sus potencialidades lingüísticas para preguntar y complementar una información que se le ha brindado, sin embargo este lucha por poner en práctica el conocimiento expuesto por un adulto, aplicando la exploración y la observación como sus herramientas primarias de científicidad. Por ejemplo cuando los(as) niños(as) de 1 a 3 años del CDI Educrearte preguntan: ¿Qué es eso? ¿Y por qué?



Centro de Desarrollo Infantil Educrearte, Puerto Colombia, 2014. Actividad lúdico-pedagógica en espacio abierto.

Modelo dialógico

El modelo dialógico de la pedagogía orienta toda su acción en la adopción de un concepto de educación entendido como un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa. Todo lo cual, avalado y en total correspondencia con la explicación de que la formación de la persona obedece eminentemente, a un proceso intersubjetivo con base biológica y social, en que las personas de referencia resultan fundamentales en la construcción de la misma (Ferrada & Flecha, 2008).

En el CDI Educrearte, la guía pedagógica con la que se trabajaba era el enfoque comunitario establecido por el ICBF; sin embargo se empezaron a aplicar componentes característicos del modelo dialógico, evidenciándose su alta aprobación por parte de los niños y niñas y la adquisición frecuente de nuevos conocimientos.

Si bien se tiene en cuenta el enfoque comunitario para los procesos de atención integral de los niños, se

emplea el modelo dialógico como guía pedagógica, alcanzándose unos resultados muy positivos.

Desde este planteamiento, el concepto de educación puede sostener la transformación de esas construcciones intersubjetivas en sus procesos pedagógicos. De esta forma, se asume que la persona es capaz de agenciar cambios al interactuar con otras.

Por consiguiente, la respuesta a la pregunta sobre ¿qué tipo de persona se desea formar? se puede sintetizar en una persona con altas capacidades de interacción social y para hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, dialógica, solidaria, comprometida con la transformación del medio en que se desenvuelve (Ferrada & Flecha, 2008).

En el caso particular del CDI Educrearte y continuando con el planteamiento de Ferrada y Flecha, se quieren formar niños y niñas con altas capacidades científicas que se evidencien en sus habilidades de interacción y transformación social.

Ahora bien, estos antecedentes solo adquieren sentido al responder la otra pregunta que cierra este plano teórico que asume la pedagogía: ¿qué tipo de sociedad se quiere construir?

Se acepta que la sociedad funciona como sistema y mundo de la vida, lo cual requiere del desarrollo de redes solidarias, comunitarias y colaborativas entre los sujetos que las componen, en tanto es función de la pedagogía contribuir al desarrollo y fortalecimiento de estas redes (Ferrada & Flecha, 2008).

Si bien los(as) niños(as) de 1 a 3 años aún no tienen independencia para establecer redes de conocien-

to con otras instituciones por sí mismos, las agentes educativas pueden posibilitar estos espacios de forma institucional (diálogo de saberes entre los diferentes grupos de niños y niñas del CDI) e interinstitucional (con niños y niñas de otros CDI).

Todo lo expuesto ha potenciado que en el CDI Educrearte los niños y niñas sientan mayor motivación por el conocimiento, las adultas acompañantes de crianza se sientan más satisfechas con el trabajo realizado y los padres de familia confíen en los aprendizajes que se están generando en sus hijos(as).

Aulas especializadas del modelo dialógico

Por estas se entienden aquellas que distribuyen a los niños y niñas en pequeños grupos denominados interactivos y heterogéneos y guiados por un colaborador de aprendizaje. Desde el mundo social se legitima la práctica de compartir conocimientos, al interactuar en el contexto y las opciones de los compañeros mediados por un colaborador. Desde el mundo subjetivo permite dar opciones expresivas respecto a vivencias personales que guarden relación con el texto leído desde un plano transformador; este tipo de aulas promueve un diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencia y emocionalidad (Ferrada & Flecha, 2008).

También proponen el aprovechamiento del espacio físico en donde los procesos de aprendizaje se dan bajo el desarrollo de los componentes: lógico matemático, lenguaje, motricidad fina y gruesa, entorno vivo y corporeidad, creando un ambiente especializado, es decir, en las aulas por cada área de profundización realizan una rotación y movilización de los estudiantes –niños y niñas–, no como en el modelo tradicional, donde el que se desplaza es el docente

–adulto acompañante de crianza– (Ferrada & Flecha, 2008).

En el CDI Educrearte la organización de las aulas

es inclusiva y se organiza en pequeños grupos interactivos que rotan cada 20 minutos, con una persona adulta en cada uno que dinamiza las interacciones entre estudiantes –niños y niñas– diversos. Dando cuenta de forma igualitaria de distintos estilos y ritmos de aprendizajes y enseñanza, períodos de concentración (Ferrada & Flecha, 2008).

Aplica el componente de desarrollo sensorial y cognitivo como uno de los más importantes a potenciar en los niños y niñas puesto que allí es donde la práctica permite la formación de sus destrezas: visuales, motoras, de pensamiento y memoria. Esto rige la labor de las adultas acompañantes de crianza desde la postura del modelo dialógico bajo la malla curricular del proyecto social de la Universidad Metropolitana de Barranquilla.



Centro de Desarrollo Infantil Educrearte, Puerto Colombia, 2014. Fiesta de los Angelitos.

Un aula especializada es un compartimento o salón de un centro de educación infantil disponible para

actividades de enseñanza, y es la unidad básica de todo recinto destinado a la educación, las cuales se trabajan en el CDI.

En el CDI Educrearte están distribuidas de la siguiente manera:

- Aula especializada de desarrollo sensorial y cognitivo: En esta aula se estimula la experimentación de los sentidos de los(as) niños(as), además permite la formación de habilidades y destrezas por medio de la adquisición de experiencias y aprendizajes, para su adaptación al medio, implicando procesos de discriminación, atención, memoria, imitación, conceptualización y resolución de problemas (Maciques, 2004).
- Aula especializada de literatura: En esta aula se usa la literatura infantil como un medio de fomentar el aprendizaje social científico, lo que a su vez puede aumentar las habilidades lectoras de los niños y niñas.

Estas habilidades adquieren sentido en los niños a través de las historias que se les cuentan, canciones, cuentos, fábulas, retahílas, coplas, trabalenguas, adivinanzas, etc.

- Aula especializada de lengua materna: En esta aula los niños aprenden acerca del idioma, el cual tiene un rol clave en la enseñanza; ellos(as) aprenden por medio de la lengua, escuchando, leyendo, hablando y escribiendo.
- Aula especializada de arte: En esta aula los niños pueden tener una creación humana de valores estéticos, belleza, motricidad fina y gruesa, armonía que sintetizan sus emociones, sentimientos y cultura; es un conjunto de conocimientos para realizar actividades expresando sus habili-

dades libremente dejando fluir su imaginación para desarrollar su creatividad y destrezas.

- Aula especializada de movimiento corporal humano: Es un componente que trabaja la realidad psicomotora de los niños y niñas, la relación con el otro, entendido como la cultura y los ejes del lenguaje, calidad de movimiento suave-fuerte y/o rápido-lento, movimiento-inhibición del mismo, los apoyos del cuerpo, movimientos en el tiempo, expresión personal, movimientos en el espacio, conocimiento del desplazamiento, vuelta a la posición inicial y memoria corporal.
- Aula especializada de música: Aquí los(as) niños(as) pueden tener una expresión artística que permita despertar y promover la creatividad y el desarrollo de su inteligencia emocional, a través de una herramienta que potencie las habilidades sociales y cognitivas.
- Aula especializada de teatro: Las clases de teatro en esta aula se hacen posibles “solo” a partir de la comprensión de lo que es o significa el juego teatral infantil y tomando siempre como base que el teatro intenta el desarrollo de la expresión en sus más diversas formas potenciando la creatividad personal de cada niño y niña.



Centro de Desarrollo Infantil Educrearte, Puerto Colombia, 2014. Kiosco del CDI donde se desarrollan actividades del modelo dialógico y se fomenta el pensamiento científico.

4.2. Análisis de otros datos

Se organizó la metodología del grupo focal con las adultas acompañantes de crianza, auxiliares y directivas del CDI Educrearte; en este espacio se encontró que el desarrollo de las actividades diarias en cada una de las aulas especializadas, sí desarrolla el pensamiento científico en los niños y las niñas de la primera infancia de este Centro, obteniéndose en general que las agentes educativas reconocen el modelo dialógico y las actividades que fomentarían el pensamiento científico en estas aulas.

El grupo focal se organizó con un grupo de directivos, y otro grupo de adultas acompañantes de crianza.

A continuación se muestran las respuestas más relevantes por parte de cada uno de los grupos:

Directivas

Las aulas especializadas son un espacio donde se maneja un componente de énfasis en cada área de profundización.

El pensamiento científico se fomenta a través del diálogo igualitario entre agentes educativas, niños niñas y auxiliares, donde desde cada componente se apropian los(as) niños(as) de un concepto, manejando grupos con diferentes edades, sexo etc., lo cual facilita además la situación social, y el desarrollo de la autonomía.

Adultas acompañantes de crianza

Estas aulas especializadas consisten en la enseñanza a un grupo de niños y niñas en edades heterogéneas, brindándoles a partir de los componentes, la enseñanza.

Las aulas especializadas están aptas para desarrollar el pensamiento científico en los niños y las niñas de nuestro CDI ya que los(as) niños(as) aprenden desarrollando las diferentes actividades en cada aula, haciendo el uso adecuado de cada material didáctico con el que se cuenta.

Se realizaron unos diarios de campo, donde se logró evidenciar las actividades que fomentaban el pensamiento científico en los niños, las cuales fueron registradas en cuadernos de anotaciones.



5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Este proyecto de investigación/sistematización se centró en el desarrollo del pensamiento científico de los niños y niñas a través de las aulas especializadas que propone el modelo dialógico, por medio de la observación y análisis de la población infantil a cargo; se llevaron a cabo diarios de campo, actas, bitácoras, grupos focales, recopilación de evidencias como: fotos, videos, etc., para alcanzar los objetivos que se establecieron y llegar con éxito al desarrollo de esta investigación/sistematización.

Se aplicó la sistematización de lo realizado en todos los aspectos, donde se pudo apreciar que a través de las aulas especializadas sí se fomenta el pensamien-

to científico en los niños y niñas, por medio de las distintas actividades desarrolladas en cada una de ellas, partiendo de los proyectos de aula del modelo dialógico.

Las actividades que fomentan el pensamiento científico en cada una de las aulas especializadas son las siguientes, para las investigadoras de esta sistematización:

- Literatura y lengua materna: Actividad participativa de los niños(as) sobre los medios de comunicación, articulación; su principal finalidad es el buen uso del lenguaje oral.

Ejemplo de actividad: A través de la lectura del cuento “Moni aprende a bañarse solita”, donde de forma muy dinámica se llama la atención de los niños y las niñas para escucharlo; luego en una mesa redonda todos participan, dando su propia opinión sobre lo escuchado y observado, de esta manera se gana participación, articulación y fluidez en su lenguaje oral.

- Música: Los niños y niñas disfrutaban del baile y conocen la importancia artística cultural de su región mientras utilizan los instrumentos musicales.

Ejemplo de actividad: “Baila y ¡congélate!”, se disfruta el baile con un desafío auditivo al realizar este juego. Poniendo canciones de niños dejando que bailen durante unos minutos para calentar. Se les explica que cada vez que se apague la música, todo el mundo debe congelarse en cualquier lugar y posición en la que esté, hasta que vuelva a sonar. Se pone la música nuevamente, haciendo pausas de 10 segundos o menos cada minuto. Los niños harán mucho ejercicio por todo el movimiento, y también se divertirán mucho al congelarse en posiciones diferentes (Scouts, 2008).

- Arte: Gozan de la creación de nuevos elementos

estética y artísticamente dando rienda suelta a su propia imaginación.

Ejemplo de actividad: Manualidades, origami, plastilina.

- Teatro: Actividades donde puedan representar su personaje favorito, estimulación sensorial, instrumental, comunicativa, gestual, utilizando muchos elementos, disfraces, y juguetes didácticos, etc.

Ejemplo de actividad: Tema: Profesiones y oficios: Los niños juegan utilizando implementos didácticos como juguetes de cocina, de médico, carpintero, etc. Imitan a la profesora, sus padres y lo que a ellos más les llame la atención, luego pasan al frente y dicen lo que más les gustaría ser cuando sean grandes, cada niño imita su profesión elegida.

- Estimulación sensorial y cognitiva: Desarrollo de destrezas y expresión de su realidad a través del juego con elementos didácticos y representativos de su cotidianidad tales como: armotodo, bloques de encajado, muñecos, set de cocina, herramientas, frutas, etc.

- Movimiento corporal humano: Actividades animadas de movimientos con su propio cuerpo estimulando el gusto por la danza y el desarrollo de la motricidad tanto fina como gruesa.



Centro de Desarrollo Infantil Educrearte, Puerto Colombia, 2014. Adulta acompañante de crianza respondiendo de forma escrita preguntas de la investigación/sistematización.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

El grupo de investigación participó como ponente en la Feria Departamental del Programa Ondas en el Atlántico, además se creó un Facebook que permitió la interacción con otros grupos de investigación de primera infancia en el Atlántico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 41-61. Extraído en agosto de 2014 de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S07187052008000100003&script=sci_art-text

Gallego, A., Castro, J. & Rey, J. (2008). *El pensamiento científico en niños y niñas: algunas consideraciones e implicaciones*. IIEC, 2(3). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Maciques, E. (2004). *Trastornos del aprendizaje. Estilos de aprendizaje y el diagnóstico psicopedagógico*. Ciudad Habana-Cuba. Extraído en septiembre de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/trastornos_del_aprendizaje_y_estilos_de_aprendizaje_1.pdf

Scouts (2008). *Bitácora, rumbo y travesía*. Oficina Scout Mundial Región Interamericana. Extraído en septiembre de 2014 de <http://es.scribd.com/doc/13143917/Bitacora-Rumbo-y-Travesia#scribd>

Unicef (2003). *Situación de la primera infancia*. Extraído de <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/primera-infancia/> en agosto de 2014.

CAPÍTULO 4
ESPACIOS FÍSICOS QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENTÍFICO EN
LOS NIÑOS DE 0 A 1 AÑO DEL JARDÍN SOCIAL EL EDÉN EN LA CIUDAD DE BA-
RRANQUILLA EN EL 2014

Grupo de Investigación

El Edén Investigativo

Institución Educativa

Jardín Social El Edén

Municipio

Barranquilla

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Nereida Cantillo, Adulta Acompañante de Crianza

Yeimy Hurtado, Adulta Acompañante de Crianza

Enith Barranco, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a describir los espacios físicos que promueven el pensamiento crítico en los niños de 0 a 1 año del Jardín Social El Edén en la ciudad de Barranquilla en el 2014.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades, así como una entrevista semiestructurada realizada a las agentes educativas de este Jardín.

Durante la revisión del estado del arte, así como la aplicación de cada uno de los instrumentos, el grupo de investigación/sistematización llegó a la conclusión que el espacio físico abierto y cerrado fomentan el pensamiento crítico, todo depende de la dotación, del uso y didáctica pedagógica que se emplee en dicho espacio.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Durante mucho tiempo en el Jardín Social El Edén, ha existido una inquietud muy relevante, relacionada con los espacios físicos que posibilitan un mayor aprendizaje en los niños y niñas.

Los espacios cerrados, consideran las agentes educativas de este Jardín, son muy pertinentes para el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas; de igual forma este proceso lo permiten los espacios físicos abiertos y fuera del jardín, aunque con mayor libertad.

Esta investigación/sistematización busca identificar

cuáles son los espacios físicos que fomentan el pensamiento crítico en los niños y niñas. Por tal motivo es de vital importancia para diferentes actores.

Al identificar los espacios que fomentan mayoritariamente el pensamiento crítico, las agentes educativas contribuyen a la formación de niños y niñas más creativos(as), investigativos(as) realizando más preguntas sobre el funcionamiento de algunos procesos y el porqué de ellos, desarrollando más capacidades para encontrar soluciones ante las dificultades cotidianas que se les presenten.

Es importante para las agentes educativas, puesto que las impulsa al desarrollo de sus propias capacidades y procesos psicológicos superiores, lo cual favorece el pleno desarrollo de las competencias de los niños y niñas de manera integral.

El reto no es solo para los(as) niños(as) sino también para las adultas acompañantes, ya que estas deberán adquirir habilidades que les permitan implementar nuevas estrategias de investigación y de esta manera fomentar el pensamiento en los niños y niñas.

De igual forma es importante esta investigación/sistematización para la sociedad, ya que a las nuevas generaciones se les despertará el interés hacia la investigación y el pensamiento crítico, logrando así desarrollar e implementar en el futuro nuevas ideas que mejorarán la calidad de vida de las personas, y de esta manera se estará creando no solo un individuo con un interés hacia la investigación sino también que contribuya al desarrollo de todo un país.

Por todo lo anterior se propone la siguiente pregunta de investigación/sistematización:

¿Qué espacios físicos fomentan el pensamiento crítico en los niños y niñas de 0 a 1 año del Jardín Social El Edén en la ciudad de Barranquilla en el 2014?



Jardín Social El Edén, Barranquilla, 2014. Simulación de las caricaturas de Disney.

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Describir los espacios físicos que promueven el pensamiento crítico en los niños y niñas de 0 a 1 año del Jardín Social El Edén en la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.2. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Entrevista semiestructurada para las agentes educativas del Jardín Social El Edén de la ciudad de Barranquilla.
- Fichas de recuperación fotográfica.
- Observación de campo.
- Diarios de campo.
- Registros de audio.

3.3. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca de los espacios físicos	Bibliotecas e Internet	Junio
Consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento crítico en libros y artículos	Bibliotecas e Internet	Junio
Diseño de entrevista semiestructurada	Jardín Social El Edén	Julio
Aplicación de entrevista semiestructurada a adultas acompañantes de crianza	Jardín Social El Edén	Agosto
Registros fotográficos	Jardín Social El Edén	Permanente
Diarios de campo	Jardín Social El Edén	Permanente
Registros audiovisuales de adultas acompañantes de crianza	Jardín Social El Edén	Permanente

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en cuanto a pensamiento crítico y espacios físicos de aprendizaje.

4.1.1. Pensamiento crítico

Concepto
(Ver p. 15)



Jardín Social El Edén, Barranquilla, 2014. Actividad del piscinazo en espacio abierto.

Didáctica del pensamiento crítico

(Ver p. 15)

Esta ha sido una inquietud que por mucho tiempo se había tenido en el Jardín Social El Edén; las agentes educativas sentían que no bastaba con la enseñanza de temáticas como las vocales, los números o los colores a los niños(as), sino que era necesario incentivar en estos un espíritu que se motivara por indagar y cuestionar lo dicho por ellas; explorar por sus propios medios en caso de poca satisfacción con la respuesta dada y compartirlo con otros niños(as).

Características del estudiante –niño y niña– con pensamiento crítico

(Ver p. 16)

Los niños con pensamiento crítico miran y observan, tienen una hiperatención en su medio, oyen y escuchan, tocan y perciben, tienen preguntas frente a su realidad y la exploran.

4.1.2. Espacios de aprendizaje

Romero y Gómez en su libro *El juego infantil y su metodología* (2008) hablan de la organización de los espacios en las aulas de clases, de la siguiente manera:

- a. Los espacios cerrados dentro del centro escolar
 - Los rincones de juego: Los rincones se basan en los aportes de la Pedagogía y la Psicología en cuanto a la forma como se construye el pensamiento y el orden a seguir para la adquisición de conceptos, esto a través de la manipulación de recursos didácticos, la verbalización de sus aprendizajes y el juego.



Jardín Social El Edén, Barranquilla, 2014. Muestra de rincón pedagógico del día de la Independencia de Colombia.

Para organizar un aula por rincones se deben tener presentes algunos aspectos:

- Los rincones se deben organizar en función de las posibilidades del aula y necesidades del grupo-clase.
- Los rincones de juego pueden crearse en el aula a partir de los 2 o 3 años y hasta los 7 u 8 años. Según la edad de los niños son más adecuados un tipo de rincones u otros.
- El número de jugadores que se encuentren en cada rincón debe estar comprendido entre 2 y 5 niños.
- La duración de la sesión dependerá de la edad de los niños; en los centros de educación infantil oscila entre 20 y 90 minutos, en función de si se rota de rincón el mismo día o no.

- Los rincones son el lugar ideal para respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño y, por lo tanto, aunque por cuestión de organización se marque un tiempo determinado.
- El número de rincones montados en la clase debe establecerse en función de los objetivos programados.
- Deben montarse algunos rincones donde prime el juego libre o donde los niños puedan funcionar de una manera autónoma.

En el Jardín Social El Edén se ha venido desarrollando el trabajo por rincones de juego. Curiosamente la elaboración de los rincones pedagógicos ha tenido en cuenta los aspectos que proponen Romero y Gómez con algunas modificaciones que son pertinentes de mencionar.

Para las sistematizadoras de esta investigación los rincones deben ser creados para que todo un grupo (12 a 15 niños) pueda participar puesto que dicha interacción permite la socialización entre sus iguales y por ende, interacción con el objeto de conocimiento; un rincón de juego puede trabajarse desde unas pocas horas o toda una semana con los niños y niñas, de tal manera que la enseñanza pueda ser detallada y significativa.



Jardín Social El Edén, Barranquilla, 2014. Niños en su aula de clases.

Los autores mencionados expresan que:

“La construcción de los rincones es uno de los aspectos fundamentales a tratar pues el niño debe sentirse partícipe de dicha actividad en todo momento. Debe poder aportar ideas en su diseño, recopilar material y participar en la decisión para su ubicación dentro del aula o del espacio lúdico donde se vayan a organizar.

El rincón debe tener una estructura bien definida y un espacio delimitado, cuanto más cerrado mejor, pero a la vez el educador debe tener una visión del conjunto del aula. Una vez montados los rincones tienen que disponer de espacio suficiente para moverse (Romero & Gómez, 2008).

El material para montar los rincones se puede conseguir de diversas formas: comprándolo en las tiendas especializadas (encajes, muñecos, garajes...) o bien reciclando diversos materiales, ejemplo: se pueden utilizar botellas de leche para hacer bolos, o latas de bebida para hacer maracas (Romero & Gómez, 2008).



Jardín Social El Edén, Barranquilla, 2014. Rincón pedagógico de la región Caribe.

En el Jardín Social El Edén, guiados por la pedagogía de Regio Emilia se han desarrollado los rincones pedagógicos con material reciclable; se recogen papeles usados, checas, pitillos, cáscaras de huevo, rollos de papel higiénico, arena, entre otros. El uso de estos materiales permite incentivar en los niños el cuidado por el medioambiente y fomentar mayor creatividad.

Para Romero y Gómez (2008), algunos rincones que se pueden construir son los siguientes:

- El rincón de la casa: la cocinita, el salón, la habitación de las muñecas: (2-6 años).
- El rincón de la tienda: (3 o 4 años en adelante). Jugar libremente.
- El rincón de la peluquería: (2-3 años en adelante).
- El rincón de los disfraces: (2 a 6 años).
- El rincón de la ciudad: (3 a 6 años).
- El rincón de construcción: (2 a 6 años).
- El rincón de los juegos didácticos: (3-4 a 6 años).
- El rincón psicomotor: (1 a 3 años).

Las investigadoras/sistematizadoras de este proyecto con base en la experiencia de la satisfacción y aprendizaje de los niños y niñas, además de los anteriores proponen los siguientes:

- Los rincones del país: Con cada una de las regiones: Caribe, Orinoquia, Amazonas, Insular, Andina. Esta experiencia se desarrolló el día de la Independencia de Colombia en el que se construyó un rincón pedagógico por cada región con sus trajes y comidas típicas.
- El rincón del Carnaval de Barranquilla: Con disfraces representativos de la festividad.
- Los rincones de los continentes del mundo: Con representaciones de cada uno de los continentes.



b. Los espacios abiertos dentro del centro escolar
Las investigadoras/sistematizadoras no encontraron más documentos que regularan los espacios físicos abiertos de los CDI y jardines sociales en Colombia, que el *Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil*, en el que se plantea lo siguiente:

ÁREA RECREATIVA. Corresponde a espacios delimitados y demarcados dentro del Centro de Desarrollo Infantil para actividades de recreación, culturales, deportivas y de juego, entre ellos patios, zonas verdes, ludotecas, etc.

En caso que el CDI no cuente con estas áreas, se consideran como zonas recreativas aquellas aledañas tales como ludotecas y parques. En este caso el CDI gestiona y garantiza el acceso a dichas áreas, ubicadas en un radio no mayor a 500 metros, teniendo en cuenta las medidas de seguridad necesarias durante el traslado y permanencia de los niños y las niñas. El espacio interno o externo de recreación, al momento del uso garantiza 2 metros cuadrados por cada niño y niña, para la realización de las actividades. Las áreas recreativas estarán delimitadas con materiales seguros para los niños y

las niñas, dentro de los cuales no podrán utilizarse cercas vivas con plantas espinosas ni las cercas con alambre de púas (ICBF, 2012, p. 67).

De esta manera se citarán las condiciones que se dan en el Real Decreto de 4 noviembre de 1991 en Madrid, España, para los espacios abiertos:

- El patio: Debe existir un patio de juegos por cada 9 unidades o fracción, de uso exclusivo del Centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 m². Las zonas de recreo deben ser espacios que favorezcan el juego espontáneo y el desarrollo de actividades psicomotoras. Se nota que en España la reglamentación es más específica modelo que se puede replicar en nuestro país.



Jardín Social El Edén, Barranquilla, 2014. El comedor de la Institución decorado de la región de la Orinoquia colombiana.

c. Los espacios fuera del centro escolar

Entre los espacios fuera del centro escolar, se pueden mencionar los siguientes (Romero & Gómez, 2008):

- Excursiones: La excursión es una actividad donde se recorre una cierta extensión de territorio con el objetivo de ampliar los conocimientos sobre la zona que se visita, divertirse o hacer deporte.
- Colonias: Consiste en una excursión en la que los niños y niñas deben compartir varios días juntos

fuera de casa, con sus agentes educativas (Romero & Gómez, 2008). Esta actividad es muy compleja de realizar en niños entre 1 a 3 años.

- Granjas-Escuela: Se pueden definir como un establecimiento que dispone de huertos y de animales domésticos, cuyo objetivo principal es el de enseñar de forma práctica a los niños y a los jóvenes cómo se vive en el medio rural (Romero & Gómez, 2008). Un ejemplo es llevar unos caballos y recrear una granja, experiencia desarrollada desde el Jardín Social El Edén.

4.2. Análisis de otros datos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Entrevista semiestructurada

Nombre:
Fecha:
Lugar:

PREGUNTAS:

- ¿Sabe usted lo que es el pensamiento crítico y científico?
- ¿Sabe usted lo que es un espacio físico cerrado? Describalo.
- ¿Sabe usted lo que es un espacio físico abierto? Describalo.
- ¿Cuál de los dos espacios cree usted que fomenta el pensamiento crítico y científico? Por qué?
(¿Cómo cree usted que el espacio físico abierto fomenta el pensamiento crítico y científico?, Como cree usted que el espacio físico cerrado fomenta el pensamiento crítico y científico?)

Entrevista semiestructurada aplicada a agentes educativas del Jardín Social El Edén.

Se realizaron unas entrevistas a cinco agentes educativas del Jardín Social El Edén; se logró identificar que el 100 % de las adultas acompañantes de crianza tiene claridad del concepto de espacios físicos abiertos y cerrados; de igual manera se identificó que para las adultas acompañantes de crianza el espacio que más posibilita el desarrollo del pensamiento crítico es el abierto, pero consideran que el cerrado también, siempre y cuando tenga las condiciones que favorezcan el aprendizaje de los niños(as).

En los diarios de campo se logró identificar que tanto en los espacios cerrados, abiertos y fuera del centro de desarrollo infantil, se fomenta el pensamiento crítico.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Se logró identificar que todos los espacios: cerrado, abierto y espacios fuera del centro fomentan el pensamiento crítico; para esto es necesario tener una planificación adecuada de la actividad cuyo objetivo principal sea el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia específica que se quiere enseñar.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

Se realizó la socialización del proyecto a través de redes sociales y la Feria Departamental del Programa Ondas Atlántico del año 2014.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012). *Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil Modalidad Institucional*. Bogotá, D.C., Colombia. Extraído en abril de 2015 de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/AnexoTecnico-Contratacion-PrimeraInfanciav2.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico, Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Segunda edición. Quito-Ecuador.
- Romero, V. & Gómez, M. (2008). *El juego infantil y su metodología*. Ed. Altamar. ISBN: 978-84-96334-52-6. Extraído en agosto de <http://www.libreriadeportiva.com/G30424-el-juego-infantil-y-su-metodologia.html>

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 MESES A 1 AÑO EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL LA LUZ DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014

Grupo de Investigación/sistematización

Las Lumbreras del Conocimiento

Institución Educativa

Centro de Desarrollo Infantil La Luz

Municipio

Barranquilla

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Madis Ricardo, Adulta Acompañante de Crianza

Karla María Pérez Castro, Adulta Acompañante de Crianza

Idalba Correa Benítez, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a desarrollar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico en niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad, en el Centro de Desarrollo Infantil La Luz de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo, con las observaciones de las actividades diarias de los niños y niñas y las diferentes revisiones en artículos de investigación.

Durante la revisión del estado del arte, así como la observación de las actividades realizadas a los niños y niñas se obtuvo como producto el desarrollo de tres estrategias didácticas, las cuales fueron diseñadas, implementadas y evaluadas por las investigadoras/sistematizadoras.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Una de las preocupaciones de las agentes educativas del Centro de Desarrollo Infantil La Luz, era saber si las actividades que a diario se desarrollaban con los niños(as) de 6 meses a 1 año de edad, estimulaban el pensamiento crítico, ya que planteaban que a veces en su proceso de enseñanza los niños(as) debían ser constantemente acompañados y sobre todo la dificultad frente a que aún no han desarrollado en su totalidad algunas competencias como el lenguaje, la motricidad gruesa, entre otras, dada su corta edad.

Desde la constitución de los CDI se tienen establecidas unas estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños y niñas que asisten a

estos centros. Se entiende por estrategias didácticas a las “tareas y actividades que pone en marcha la docente –adulta acompañante de crianza– de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes –niños y niñas–” (Rodríguez, 2007).

Las estrategias didácticas utilizadas en un proceso de enseñanza-aprendizaje se definen como

procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente –adulto acompañante de crianza– y los estudiantes –niños y niñas– organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Rodríguez, 2007).

“La importancia de las estrategias didácticas radica en el establecimiento de esquemas y sistemas de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de organizar y facilitar el proceso” (Rodríguez, 2007).

Un punto importante en las estrategias didácticas es el que plantea Tobón (2004) en cuanto a que estas fomentan el pensamiento crítico y creativo.

Facione (2007) expone que una persona que emplea su pensamiento crítico siempre está en disposición de preguntar “¿Por qué?” o “¿Cómo?” o “¿Qué pasa si?”; él además hace referencia a que el pensamiento crítico (PC) es la forma como las personas enfocan los problemas, las preguntas, los asuntos. Es la mejor manera que se conoce de llegar a la verdad; por lo tanto es importante que los niños y niñas desde sus primeros años de vida logren desarrollar el PC.

Según declaraciones realizadas por diferentes agentes educativas de sala cuna de varios CDI “es difícil programar actividades para los niños(as) de sala-cuna, ya que estos lloran y parecen no entender ni comprender los mensajes que se les están dando y termina siendo en muchas ocasiones una actividad frustrante”. Sin embargo en el CDI La Luz, las docentes consideran que “es importante reconocer si las estrategias que se están usando para la estimulación y el desarrollo de los niños(as), están fomentando el pensamiento crítico”.

De igual forma según revelaciones realizadas por Idalba Correa, adulta acompañante del CDI La Luz

se evidencia que los chicos tienen una necesidad de estar realizando alguna actividad la mayor parte del tiempo; cuando estos se encuentran en reposo se fatigan y fastidian, lo cual muestra que los niños y niñas están conformes con las actividades realizadas en el CDI La Luz ya que la mayor parte del tiempo están de buen ánimo.

Es importante fomentar el pensamiento crítico, porque permite que los niños y niñas desarrollen un pensamiento objetivo, personal; que exploren, cuestionen, descubran y resuelvan problemas; se interesen por encontrar la verdad, la causa de las situaciones o las ideas más razonables y justificadas sobre un tema, desarrollando capacidades que conlleven a la duda, ya que es un proceso cognitivo.

Para los niños(as) será de vital importancia este trabajo, porque a través de la práctica de estrategias didácticas adecuadas para desarrollar el pensamiento crítico desde sus primeros años de vida, podrán potencializar competencias, habilidades, capacidades,

establecer criterios necesarios para que su desarrollo como seres humanos sea integral, en su relación con los demás, consigo mismos y con el mundo que los rodea.

De igual manera para el CDI La Luz, resulta imprescindible realizar este trabajo para cumplir uno de sus objetivos que es garantizar la atención integral y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas durante la primera infancia, como partes indisolubles del trabajo pedagógico, mediante unas condiciones espaciales, temporales, pedagógicas y humanas.

Para las adultas acompañantes de crianza que realizan este estudio será muy productivo, porque podrán a través de la investigación mejorar el trabajo, brindarle a los niños(as) una educación integral en la que el acompañamiento y la orientación de su parte los ayudarán a desarrollar el pensamiento crítico, diseñando el plan diario de actividades basados en estrategias bien estructuradas que incentiven el asombro, el descubrimiento, el gozo, el gusto por aprender, la sensibilidad para sorprenderse ante las maravillas que le rodean y el respeto por los demás y por ellos mismos.

Finalmente el proyecto será de relevancia para el mundo científico y Colciencias, ya que servirá de base para dar un avance en la formación de seres humanos con razonamientos propios, con interés por la investigación, por encontrar soluciones a tantas problemáticas que vive el mundo y que lo afectan, partiendo de lo que la naturaleza y el medio en que se vive brindan.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo desarrollar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico en niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad en el Centro de Desarrollo Infantil La Luz de la ciudad de Barranquilla en el 2014?

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Desarrollar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico en niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad, en el Centro de Desarrollo Infantil La Luz de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.2. Objetivos específicos

- Diseñar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico en niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad, en el Centro de Desarrollo Infantil La Luz de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Implementar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico en niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad, en el Centro de Desarrollo Infantil La Luz de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Evaluar las estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico en niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad en el Centro de Desarrollo Infantil La Luz de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Fichas de recuperación fotográfica.
- Diarios de campo.
- Registros de audio.

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca de las estrategias didácticas	Bibliotecas e Internet	Julio
Consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento crítico en libros y artículos	Bibliotecas e Internet	Julio
Registros fotográficos	CDI La Luz	Permanente
Diarios de campo	CDI La Luz	Permanente
Registros audiovisuales de adultas acompañantes de crianza	CDI La Luz	Permanente
Diseño, implementación y evaluación de actividades	CDI La Luz	Permanente

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en cuanto a pensamiento crítico y estrategias didácticas.

4.1.1. Estrategias didácticas

Se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente –adulto acompañante de crianza– y los estudiantes –niños y niñas–, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2009).

Tipos de estrategias didácticas

Algunas estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias son: Ensayo, método por proyectos, resúmenes, elaboración de artículos, mapas mentales, mapas y redes conceptuales, entrevista, panel, taller reflexivo, aprendizaje basado en problemas, seminarios, investigación de tópicos y problemas específicos, informe de lectura, relatorías, debates, pasantías formativas, juego de roles, simulación de procesos, entre otros. De estos se hará énfasis en la estrategia didáctica por proyectos que es la que se implementará para fomentar el pensamiento crítico en el CDI La Luz (Rodríguez, 2007).

Estrategia didáctica por método de proyectos

Se define la estrategia según Hernández F. (1860, citado por Rodríguez, 2007), como una forma de organizar la actividad de enseñanza/aprendizaje en la clase... por ello, la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y el establecimiento de las relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos (Rodríguez, 2007).

Si bien los(as) niños(as) de sala cuna no pueden elaborar por ellos mismos una estrategia didáctica por proyectos, sí pueden participar de ellas, una vez su adulta acompañante de crianza diseñe el paso a paso del proyecto.

Antes de la planeación de un proyecto deben considerarse algunos elementos para su planeación (Rodríguez, 2007):

a) El alcance del proyecto en cuanto a su duración, complejidad, recursos y apoyo (Rodríguez, 2007).

Este aspecto es vital para reconocer el tiempo con el que se dispone para desarrollar las actividades en el proyecto así como las ayudas didácticas y materiales que se necesitarán para su elaboración.

- b) Metas: Se definen las metas u objetivos, así como los aprendizajes que se espera logren los alumnos al final del proyecto (Rodríguez, 2007).
- c) Resultados esperados en los alumnos: Se especifican los posibles cambios en conocimientos, habilidades y actitudes, como consecuencia de la participación en el proyecto. Los resultados pueden ser referidos a los conocimientos, desarrollo de habilidades, estrategias y disposición que se esperan durante el proceso del trabajo (Rodríguez, 2007).
- d) Preguntas guía: Al diseñar preguntas estas deben ser provocativas, permitir desarrollar altos niveles de pensamiento, habilidades y conocimientos, representar un reto; y además, deben ser extraídas de situaciones reales, interesantes y realizables (Rodríguez, 2007).
- e) Subpreguntas y actividades potenciales: Serán enlistadas y derivadas de las preguntas guías (Rodríguez, 2007).
- f) Productos: Algunos criterios para las construcciones, presentaciones o exhibiciones consideradas como productos son las siguientes: Demostrar que han comprendido los contenidos y principios de la materia y/o disciplina, ejemplificar situaciones reales, diferenciar situaciones relevantes de interés y organizar los productos por etapas de avance, las cuales pueden ser múltiples.
- g) Actividades de aprendizaje: Se organizan preferentemente, por bloques para alcanzar contenidos del conocimiento, desarrollo de habilidades y resultados de los procesos.

h) Apoyo instruccional: Tiene como finalidad, guiar el aprendizaje y facilitar un exitoso desarrollo de productos del proyecto. Entre los apoyos se consideran: Instrucción, demostración, lectura, modelos, realimentación (Rodríguez, 2007).

Para la elaboración de los proyectos de aula derivados de esta investigación/sistematización, se tuvieron en cuenta los pasos sugeridos por Rodríguez (2007).

4.1.2. 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”. El resultado: Un pensador crítico y ejercitado que formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.

Al cuestionarse en torno a descubrir si un niño o niña está desarrollando pensamiento crítico o no, pueden surgir muchas dudas por las edades características de esta etapa; sin embargo al tener claridad de las características de los pensadores críticos adultos podemos tener idea de los habilidades notorias en estos niños:

- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente (Paul & Elder, 2003). Niños que centran su atención únicamente en la actividad con más sonido, colores y gusto, en medio de muchos otros estímulos ambientales.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes (Paul & Elder, 2003). Un niño que rompe un globo para descubrir qué tiene dentro o al abrir un objeto o juguete.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento (Paul & Elder,

2003). Le llaman la atención los objetos de tamaños y colores parecidos; se siente más cómodo acompañado que solo.

- Reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente (Paul & Elder, 2003). Balbucea o llora al sentir incomodidad o malestar con una actividad.

En resumen, la mayoría de los niños nacen con capacidades innatas de pensamiento crítico ya que este es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano (Paul & Elder, 2003). El adulto acompañante de crianza juega un papel fundamental en su fomento porque puede llegar a potencializarlo o subestimarlo si no se realizan las actividades adecuadas.

4.2. Análisis de otros datos

Se realizaron diarios de campo donde se recopilaban las actividades en las cuales los niños y niñas manifestaron sus preguntas cuestionadoras, así como las que generaban mayor impacto en el aula de clases.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Para realizar esta investigación partiendo de la necesidad de encontrar respuesta a la pregunta problema, se decidió utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta de recolección de datos, en la que se enfocó el interés del grupo de investigación/sistematización primero en conocer el concepto de pensamiento crítico, para después sí recolectar información sobre las estrate-

gias didácticas que se podrían desarrollar con niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad, para estimular en ellos el desarrollo del pensamiento crítico.

Después de tener toda esta información se puso en práctica para comprobar los resultados, utilizando como estrategia didáctica el *método por proyectos*, diseñando actividades que estimularan en los niños y niñas de 6 meses a 1 año de edad el desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual se usó una guía en la que se sistematizó todo el desarrollo de las actividades y el resultado frente a la pregunta problema.

Después de haber realizado la indagación, y de tener claros los conceptos de pensamiento crítico y estrategias didácticas, se observó la importancia del papel del adulto acompañante de crianza en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas desde sus primeros años de vida, los cuales de 6 meses a 1 año de edad se encuentran en una etapa en la que todas las cosas a su alrededor despiertan su interés y curiosidad; aún no han desarrollado todas las habilidades corporales, necesarias para desenvolverse solos, sin embargo este interés que les proporciona el mundo que los rodea los convierte en investigadores activos que a través de su experiencia y contacto con los objetos aprenden a descubrir conceptos, resolver problemas, desarrollar habilidades, destrezas y sobre todo su pensamiento crítico, es por esto muy importante el acompañamiento que se realiza diariamente como adultas acompañantes de crianza.

Para desarrollar el pensamiento crítico en los niños y niñas de sala cuna, y con base en lo investigado se implementó en el CDI La Luz, la estrategia didáctica de métodos por proyectos, diseñando estructuradamente actividades lúdicas para llevar a cabo todos los días viernes, a través de estas los niños y niñas parti-

ciparon, vivieron y experimentaron en relación con los demás, consigo mismos y con el mundo que les rodea. Creando ambientes de aprendizaje significativos donde ellos además de crecer, aprender, socializar, valorar la naturaleza, incentivar su curiosidad, creatividad, desarrollar los sentidos, habilidades y destrezas propias de la primera infancia, estimularon su pensamiento crítico.

Todo este proceso que se ha llevado a cabo en la institución ha logrado un impacto tanto social como académico, porque permitió como adultas acompañantes de crianza, reevaluar los propios métodos de enseñanza, creando conciencia acerca de la importancia que tiene su labor diaria, la relación con los niños(as) y los padres de familia, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para estimular el desarrollo del pensamiento crítico.

De esta manera se diseñaron las siguientes estrategias didácticas a través del método por proyectos:

PROYECTO 1

Nombre de la estrategia: Proyecto La granja de los niños(as).

Tema: Los animales de la granja, sus características, beneficios y cuidados.

Objetivos

- Diseñar, implementar y evaluar el proyecto La granja de los niños.
- Desarrollar en niños y niñas de la primera infancia, su inspiración, la capacidad de asombro, la interpretación, la creación poética, la percepción, el lenguaje, la memoria, la atención, el pensamiento crítico.

- Desarrollar competencias en las diferentes dimensiones y áreas del conocimiento.
- Reconocer, identificar e interactuar con distintos animales de granja.
- Aprender, conocer, sentir, transformar positivamente sus pensamientos.
- Interactuar con niños y niñas de su edad.
- Utilizar en la creación del ambiente de aprendizaje material reciclado.

Contexto: Esta actividad se desarrollará en un ambiente de aprendizaje diseñado al estilo de una granja. Se organizarán cuatro corrales donde se ubicarán distintos animales; el espacio será suficiente para permitir el ingreso del grupo de niños(as) y su interacción con los animales y el entorno.

Duración total: Aproximadamente 20 minutos.

Recursos: Madera desechada, lana, hojas de plátano, cartulinas, icopor, vinilos, silicona líquida, equipo de sonido, disfraces, juguetes, aserrín, otros.

Contenidos conceptuales: Al realizar esta actividad el niño o la niña reconocerán algunos animales de la granja, sus características, beneficios o utilidad para el hombre, y aprenderán sus cuidados.

Contenidos procedimentales: Al ingreso de los niños(as) al ambiente de aprendizaje se les acompañará y se les guiará durante su proceso de interacción.

Contenidos actitudinales: En esta actividad, como se trabajará con niños(as) de salacuna de 1 año, se necesita que ellos comprendan que los animales de la granja son seres vivos, que deben ser tratados con responsabilidad y compromiso, para que al interactuar con estos lo hagan con cuidado y amor.

Momento de inicio: Se dará la bienvenida a los niños y niñas en el salón de clases, se les invitará a orar para poner en manos de Dios todas las acciones del día y agradecerle por sus bendiciones, se les colocará un video musical con canciones de la granja y se les motivará a tocar las palmas, observar e imitar movimientos, después se les explicará que irán de visita a una granja, donde ellos podrán conocer y compartir con algunos animales.

Momento de desarrollo: Los niños(as) ingresarán al ambiente de aprendizaje (La granja de los niños) con una adulta acompañante de crianza y auxiliar pedagógico; durante la actividad se incentivará su curiosidad para motivarlos a explorar e interactuar con los animales; se les explicará que estos son seres vivos que se deben cuidar, además que brindan muchos beneficios; en cada corral podrán conocer distintas especies; se realizarán actividades lúdico-pedagógicas de acuerdo al interés y disposición que ellos presenten en ese momento para estimular su pensamiento crítico.

Momento de cierre: Se finalizará la actividad después de la visita al corral de la vaca y se les entregará a los niños(as) un yogurt para que degusten un alimento que proviene de la leche de ese animal. Se realizarán preguntas sencillas para conocer cómo se sintieron y cuáles conceptos aprendieron.

Evaluación: La actividad se realizó conforme a lo planeado. Resultó ser innovadora, logró incentivar el asombro, la experimentación, el descubrimiento, el gozo, el gusto por aprender, el respeto por el ambiente, y por los animales estimulándose así el pensamiento crítico.

Se observó en los niños(as) de salacuna su curiosi-

dad, su interés por descubrir a través de la exploración. Por medio de sus gestos transmitieron sus sentimientos y emociones, sus gustos, sus miedos y su percepción.

Fue una experiencia maravillosa para ellos y para las adultas acompañantes de crianza porque se pudo hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje algo significativo.

Evidencias del proceso



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Niños visitando el proyecto de La granja.



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Adulta acompañante de crianza en busca de los materiales para la construcción de La granja.



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Adulta acompañante de crianza construyendo La granja.

PROYECTO 2

Nombre de la estrategia: Proyecto El acuario.

Tema: Los animales del mar, sus características, beneficios y cuidados.

Objetivos

- Desarrollar en niños y niñas de la primera infancia, su inspiración, la capacidad de asombro, la interpretación, la creación poética, la percepción, el lenguaje, la memoria, la atención, el pensamiento crítico y científico.
- Desarrollar competencias en las diferentes dimensiones y áreas del conocimiento.
- Reconocer, identificar algunos animales del mar.
- Aprender, conocer, sentir, transformar positivamente sus pensamientos.
- Interactuar con niños y niñas de su edad.

Contexto: Esta actividad se desarrollará en un ambiente de aprendizaje diseñado al estilo de un acua-

rio marino gigante. Se organizará en forma de túnel, donde se ubicarán distintos animales o especies marinas; el espacio será suficiente para permitir el ingreso del grupo de niños(as) y la interacción de estos con los animales y el entorno, además podrán escuchar sonidos propios del mar y observar un video.

Duración total: Aproximadamente 20 minutos.

Recursos: Tela ecológica, cartulinas de colores, tijeras, marcadores, silicona, tubos plásticos, lana, video beam, equipo de sonido, burbujeo, vinilos, otros.

Contenidos conceptuales: Al realizar esta actividad el niño o la niña reconocerán algunas especies de animales marinos, sus características, beneficios o utilidad para el hombre, y aprenderán sus cuidados.

Contenidos procedimentales: Al ingreso de los(as) niños(as) al ambiente de aprendizaje se les acompañará y se les guiará durante su proceso de interacción.

Contenidos actitudinales: En esta actividad, como se trabajará con niños(as) de salacuna de 6 meses a 1 año, se necesita que ellos comprendan que en el mar se encuentran muchos seres vivos, y que los seres humanos deben cuidar y proteger este medio natural para que puedan subsistir estas especies.

Momento de inicio: Se dará la bienvenida a los niños y niñas en el salón de clases, se les invitará a orar para poner en manos de Dios todas las acciones del día y agradecerle por sus bendiciones, se les colocará el video musical “Caballito de mar” para que ellos puedan observar, reconocer algunas especies marinas, se les motivará a tocar las palmas, después se les explicará que irán de visita a un acuario marino

donde conocerán muchas especies de animales que viven en el mar.

Momento de desarrollo: Los(as) niños(as) ingresarán al ambiente de aprendizaje (el acuario) con un adulto acompañante de crianza y auxiliar pedagógico, durante la actividad se les incentivará su curiosidad para motivarlos a explorar el entorno; se utilizarán sonidos propios del fondo del mar, de delfines, ballenas, otros; se les explicará que estos son seres vivos que se deben cuidar, además que brindan muchos beneficios; ellos(as) reconocerán especies marinas como peces, pulpos, delfines, bailarinas, mojarras, ballenas, anguilas, tortugas, estrellas de mar, otros; además se entonarán cantos alusivos a estas especies; se estimulará su aspecto sensomotriz a través del contacto con burbujas.

Momento de cierre: Se finalizará la actividad presentando un corto video donde podrán apreciar las especies marinas en movimiento, escuchar sus sonidos y reconocer sus características. Se realizarán preguntas sencillas para evaluar cómo se sintieron y qué aprendieron durante el proceso.

Evaluación: Los niños(as) de salacuna al ingresar al túnel marino mostraron asombro; algunos al principio sintieron temor al escuchar los sonidos de las olas, de los delfines; las adultas acompañantes de crianza estuvieron a su lado para brindarles seguridad; poco a poco fueron entrando en confianza, realizaron exploración. La experiencia con las burbujas logró estimular sus sentidos, al querer atraparlas. Esta estrategia didáctica logró evidenciar su gusto y placer al aprender a través de experiencias significativas y permitió estimular el desarrollo de su pensamiento crítico.

Se pudo comprobar que los niños(as) a través de sus gestos transmitieron sus sentimientos y emociones, sus gustos, sus miedos, su interés por descubrir y su percepción.

Fue una experiencia maravillosa para ellos y para las docentes porque permitió hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje algo significativo.

Evidencias del proceso



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Adulta acompañante construyendo el acuario.



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Niños explorando el acuario construido.



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Ballena del acuario.



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Mojarritas en el acuario.



Centro de Desarrollo Infantil La Luz, Barranquilla, 2014. Parte exterior del acuario.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

Se socializaron los resultados en un grupo de Facebook y en la Feria Departamental del Programa Ondas Atlántico. El grupo de investigación/sistematización fue seleccionado para participar en la Feria Regional de Ondas por sus grandes resultados.



Combarranquilla sede Boston, Barranquilla, 2014. Socialización del proyecto en Feria Departamental del Programa Ondas Atlántico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment*. Extraído de <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCríticoFacione.pdf> en agosto de 2014.

Feo, R. (2009). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Instituto Pedagógico

de Miranda José Manuel Siso Martínez, Miranda. Extraído en marzo de 2015 de www.tendenciaspedagogicas.com/articulos

Paul, R. & Elder, L. (2003). *Mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Extraído de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Rodríguez, R. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. Primera versión. Instituto Tecnológico de Sonora, Coordinación de Desarrollo Académico. Área de innovación curricular. Extraído en agosto de 2014 de http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf

Siso, J. (2010). Compendio de estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 16. Extraído en agosto de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf

Tobón, S. (2004). Estrategias didácticas para formar por competencias. Congreso Internacional Virtual de Educación. Islas Baleares, España: Ciber Educa. Extraído en agosto de <http://www.uv.mx/ecoesad/cc.pdf>

CAPÍTULO 6

EFFECTIVIDAD DE LA ESCALA DE VALORACIÓN CUALITATIVA DEL DESARROLLO INFANTIL PARA EL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS

Grupo de Investigación/sistematización

Criticientific@s

Institución Educativa

Centro de Desarrollo Infantil Las Palmas

Municipio

Barranquilla

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Belén Peluffo, Adulta Acompañante de Crianza

Giselle Rodríguez, Adulta Acompañante de Crianza

Diney Ferreira, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a determinar la efectividad de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil para su diagnóstico y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas de 1 a 3 años, de cinco instituciones de atención a la primera infancia adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades, así como unas entrevistas realizadas a agentes educativas de cinco instituciones adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Durante la revisión del estado del arte, así como la aplicación de cada uno de los instrumentos, el grupo de investigación/sistematización llegó a la conclusión que la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil debe actualizarse o modificarse.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

En diferentes hogares, jardines y Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de Colombia se trabaja con los niños y niñas la propuesta pedagógica del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) llamado Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), que tiene como guía en la observación de los infantes la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil (EVCDI). Esta escala es un instrumento para evaluar el nivel de desarrollo psicológico del niño menor de 6 años en sus actividades espontáneas y naturales cuando está con otros niños(as) o con adultos en su diario vivir; sirve para sistema-

tizar e interpretar esta información, para reorientar las relaciones y prácticas de socialización en el medio familiar a través del trabajo con los padres y para planear las acciones pedagógicas con los grupos de niños (ICBF-Ministerio de Salud-Unicef, 1995).

En el estudio de la EVCDI se conocieron múltiples teorías aplicables a la primera infancia, entre estas las del desarrollo del pensamiento crítico y científico (PCC). Por mucho tiempo algunas agentes educativas han manifestado y sentido que la escala ya no es pertinente para los procesos en la primera infancia; se encuentran con recurridas anécdotas que se repiten de una institución a otra, debido a que esta se ha quedado estática en el transcurso de los años y es común escuchar que no concuerda con las edades de los infantes que allí estipulan.

Es por todo lo anterior que se piensa que esta investigación es de múltiple importancia en diferentes contextos: para los hogares infantiles y el Hogar Infantil Las Palmas, para el mundo científico y para las investigadoras.

Es importante para los hogares y especialmente para el Hogar Infantil Las Palmas puesto que la EVCDI se usa para el diagnóstico del desarrollo infantil y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas, es un instrumento que se utiliza para observar, evaluar y organizar las acciones pedagógicas con los infantes y los padres de familia que se tienen a cargo, además de tener la certeza que se está trabajando un instrumento que no ha sido modificado y permanece tal cual desde hace más de 20 años, y aún continúa activo a pesar de la evolución que ha sufrido el mundo actual.

Es de vital relevancia para el mundo científico porque se estaría dando un punto de vista muy valioso a través de la práctica de la aplicación de la EVCDI por parte directa de las personas que por años la han estado usando y aplicado a los niños y niñas que han pasado por su cuidado, y quiénes más que ellas mismas para dar testimonio de su efectividad en la orientación de las acciones pedagógicas que se han realizado en busca del desarrollo infantil con experiencias significativas, las cuales pueden aportar grandes ideas para un cambio o rectificar su valioso aporte a tal fin.

Es pertinente para las investigadoras porque colaborarán de manera directa con el ICBF en la comprobación de la efectividad de la EVCDI que ha sido usada por años en los diferentes programas del Bienestar o dar un valioso aporte a su reestructuración desde el punto de vista de la práctica, ya que las personas que la aplican, llámese agentes educativas, madres comunitarias o adultos acompañantes son quienes pueden dar un aporte significativo a su modificación.

De igual manera esta investigación/sistematización será la pionera en el departamento del Atlántico en brindar un testimonio real sobre la efectividad del instrumento de valoración del ICBF, la EVCDI, como diagnóstico y orientación de las acciones pedagógicas.

Por esto parece interesante la propuesta de Ondas puesto que da la gran oportunidad de brindar espacios de formación, producción, saberes propios, apropiación de conocimientos, estrategias de investigación y formación del desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico de las agentes educativas para brindarlo a la comunidad con quienes trabajan así como de ofrecer grandes aportes desde

la práctica; además de trabajar un tema que por años ha generado debate entre sus pares.

Es por todo lo anterior que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la efectividad de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil para su diagnóstico y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas de 1 a 3 años de cinco instituciones de atención a la primera infancia afiliadas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar?

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Determinar la efectividad de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil para su diagnóstico y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas de 1 a 3 años de cinco instituciones de atención a la primera infancia adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar la efectividad del componente relación consigo mismo de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil para su diagnóstico y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas de 1 a 3 años de cinco instituciones de atención a la primera infancia adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Describir la efectividad del componente relación con los demás de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil para su diagnóstico y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas de 1 a 3 años de cinco instituciones de atención a la primera

infancia adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

- Identificar la efectividad del componente relación con el mundo de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil para su diagnóstico y la orientación de las acciones pedagógicas en niños y niñas de 1 a 3 años de cinco instituciones de atención a la primera infancia adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Entrevista semiestructurada a las adultas acompañantes de crianza del CDI Los Andes, La Luz, Las Palmas, Camino del Sol (Puerto Colombia), Educrearte (Puerto Colombia).
- Fichas de recuperación fotográfica.
- Aplicación y análisis de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil a una muestra de 106 niños(as).
- Diarios de campo.
- Registros de audio.

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca de la escala de valoración cualitativa del desarrollo en libros y artículos	Bibliotecas e Internet	Junio
Consulta y revisión bibliográfica acerca del desarrollo infantil según diferentes autores	Bibliotecas e Internet	Junio

Diseño de entrevista semiestructurada	Hogar Infantil Las Palmas	Julio
Aplicación de entrevista semiestructurada a docentes	CDI	Jueves 14 de agosto
Registros fotográficos	Hogar Infantil Las Palmas	Permanente
Diarios de campo	Hogar Infantil Las Palmas	Permanente
Registros audiovisuales de docentes	Hogar Infantil Las Palmas	Permanente

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en cuanto a la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil.

Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil (EVCDI)

En el Hogar Infantil Las Palmas se trabaja con los niños y niñas la propuesta pedagógica del ICBF llamada Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), que tiene como guía la escala cualitativa del desarrollo infantil para la observación de los niños y niñas, ya que es un instrumento para evaluar el nivel del desarrollo psicológico del niño menor de 6 años, en sus actividades espontáneas y naturales cuando está con otros niños(as) o con adultos en su diario vivir.

Sirve para sistematizar e interpretar esta información; para reorientar las relaciones y prácticas de socialización en el medio familiar, a través del trabajo con los padres y para planear las acciones pedagógicas con los grupos.

La EVCDI fue el resultado de la investigación por varios años de la población infantil por parte del ICBF, con el apoyo de entidades como Unicef y de profesionales en Psicología y Psicometría de las Universidades Nacional y Javeriana de la ciudad de Bogotá, para responder necesidades prácticas y urgentes de esta población cuyo rango de edad se encuentra desde el nacimiento hasta los 6 años. Para el desarrollo de la escala se tuvo en cuenta la concepción que el ICBF tiene sobre desarrollo infantil (Becerra, 2008).

Ese grupo de trabajo se enmarcó dentro de un modelo explicativo integrador de los procesos psicológicos, donde existe una interdependencia con la realidad, por lo que se puede decir –y como señalan explícitamente– se encuentran dentro de los modelos interaccionistas expuestos por Piaget, Bruner y Vygotsky (Becerra, 2008).

Por lo tanto se puede señalar que los procesos psicológicos son “indisociables del contexto sociocultural” donde es muy importante la calidad de la relación que existe entre el niño y el adulto responsable.

Es necesario que al observar al niño, se conozca la conceptualización del desarrollo que sustenta esta escala y sus indicadores. Igualmente se debe tener claro cómo se va a registrar, interpretar y utilizar.

La observación debe realizarse en la situación natural en que se encuentra el niño, ello supone que se debe tener o crear una relación de familiaridad antes de este proceso. Hay indicadores que necesitan varias observaciones y en situaciones diferentes; en algunos casos es necesario preguntar o interactuar directamente con el niño. Se toma el tiempo pertinente hasta estar seguro del comportamiento observado antes de registrarlo.

Como argumentación teórica, se considera que el psiquismo es una construcción progresiva que pone de manifiesto una secuencia ordenada que lleva a etapas específicas. De esta forma, los autores se aproximan a la clasificación de la escala por etapas (primera edad, infancia temprana, edad preescolar, y transición), dimensiones (relación con el entorno, consigo mismo y con los demás), y procesos psicológicos relacionados con estas dimensiones que a su vez se presentan en indicadores (que hacen las veces de ítems) con distintos niveles de complejidad, que son evaluados de manera cualitativa dentro del contexto natural del infante, y permiten que cualquier niño menor de 6 años pueda ser ubicado dentro de un perfil, a fin de reorientar las acciones pedagógicas y las relaciones y prácticas a nivel familiar, mas no para establecer un diagnóstico clínico de desarrollo (Becerra, 2008).

Al interpretar el perfil, permite ver en cuál de las etapas se ubica el niño y cuál es el nivel de desarrollo en cada uno de los procesos. Se espera que el niño se ubique en la etapa de desarrollo que le corresponde según su edad. Pero no debe olvidarse que existen diferencias entre niños(as) de la misma edad y que el desarrollo se debe a características individuales y al contexto sociocultural (Becerra, 2008).

Los niños(as) tienen que aprender también a analizar y evaluar informaciones y conceptos, para poder así hacer frente a la vida cotidiana de manera más eficaz. Deben adquirir la capacidad de resolver problemas y reaccionar de forma creativa para confrontarse con un mundo en cambio constante. Para interpretar el perfil es necesario tener en cuenta qué se esperaba obtener, así como los datos del contexto sociofamiliar.

Los perfiles que resultan de la aplicación de la escala se han caracterizado como: Esperados E, Avanzados A, y de Riesgo R.

Orientaciones de acciones pedagógicas

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos y la Estrategia de Cero a Siempre, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha asumido el desafío de coordinar la prestación de servicios de educación inicial en el marco de una atención integral de la primera infancia, como parte de una apuesta fundamental del Gobierno Nacional por superar la inequidad social y reducir la pobreza en el territorio colombiano (ICBF, 2012).

Esta modalidad se configura por un lado a partir de procesos pedagógicos, que en el marco de los planteamientos de la educación inicial, buscan a través de acciones continuas de calidad y pertinencia cultural, potenciar las capacidades de los niños y niñas y desarrollar sus habilidades, y construir en conjunto con sus padres y cuidadores, herramientas para la promoción armónica e integral del desarrollo.

De otro lado, se encuentra la educación en salud, que en el marco de los postulados de la atención primaria en salud (APS), busca promover un acompañamiento a las familias para fortalecer y potenciar prácticas culturales que promueven la salud y previenen la enfermedad, y de forma paralela, re-significar comportamientos de riesgo y promover el acceso a los servicios de salud (ICBF, 2012).

Las adultas acompañantes de crianza mencionan que actualmente la planeación de las actividades pedagógicas para los niños y niñas se realiza con base en los resultados obtenidos en la EVCDI; si un grupo ob-

tuvo en su mayoría dificultades en una de las áreas, toda la planeación se desarrollará para dar respuesta a esta necesidad.

Concepto de desarrollo infantil

Se puede definir como el proceso que vive cada ser humano; incluye una serie de cambios físicos, psicológicos y culturales que se encuentran repartidos desde el nacimiento hasta el momento en el que el individuo deja la infancia.

Amar, Abello y Tirado lo exponen como un enfoque holístico:

Es un proceso por el cual el ser biológico trasciende hacia lo social y cultural. En otras palabras sería la realización del potencial biológico, social y cultural de la persona, con esto se alude que el ser humano es el principal autor de su desarrollo, el cual se produce mediante una construcción permanente en interacción con otras personas en la búsqueda del perfeccionamiento de sus potencialidades (Amar, Abello & Tirado, 2004).

Cada niño va a tener un desarrollo particular pautado por el ambiente, la familia, la cultura en la que se desarrolla, y los aspectos biológicos. “El individuo es el centro de su propio desarrollo pero atendiendo a la premisa de que ese autodesarrollo solo es posible en la interacción con las otras personas” (Amar y otros, 2004).

Así el niño y la niña van aprendiendo y expresando lo que su medio familiar cultural les ofreció, todo lo que hacen es expresión de quienes han interactuado con ellos educándolos.

Características del desarrollo infantil

Biológico

El individuo nace con su bagaje biológico incluida su carga genética, en un medio cultural que le ofrece un primer espacio grupal: familia, para que avance en su proceso de maduración (MEN, 2009).

Socialización

La familia cumple las labores de crianza ofreciéndole alimentación y cuidados. Prioritariamente su madre, padre, hermanos o cuidadores. Culturalmente le ofrece el mundo del lenguaje, le van denotando la realidad, le transmiten la cultura mediante la cual le expresan de determinadas maneras el afecto (Amar y otros, 2004).

En este proceso de desarrollo el niño establece interacciones sociales a partir de las relaciones: consigo mismo, con el mundo y con los demás.

4.2. Análisis de otros datos



Hogar Infantil Las Palmas, Barranquilla, 2014. Visita del Comité Técnico Nacional.

La mayoría de las agentes educativas entrevistadas tienen muchos años trabajando con el ICBF; algunas pasaron por procesos transitorios de programas de madres comunitarias a hogares agrupados, CDI u hogares infantiles. Las adultas acompañantes de

crianza expresan que la escala se ha quedado muy rezagada de las expectativas pedagógicas actuales, en cuanto al desarrollo de los niños y niñas en la innovación que ha vivido el mundo durante estos 20 años, e igualmente manifiestan que las edades no coinciden en su desarrollo.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Cuando se realizó la socialización del Proyecto Ondas surgió en el grupo la idea de trabajar con la escala de valoración cualitativa, ya que es el instrumento que se usa en el trabajo diario, y descubrir si esta ayudaba a la creación del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas, así que el grupo de investigación empezó a estar en la Onda de Ondas.



Centro de eventos Combaranquilla Boston, Barranquilla, 2014. Socialización de resultados de investigación en la Feria Departamental de Ondas Atlántico.

Así se definió de forma más clara el recorrido de las trayectorias con entrevistas en el hogar y en otros hogares que estuvieron dispuestos a dar su experiencia valiosa. Se aplicó la EVCDI completa a 106 niños(as) de 1 a 3 años con lo cual se realizó la reflexión de la Onda que se propagó en la feria y a través de la página Criticientific@s.

Dando una mirada amplia al proyecto desde su ini-

cio y pasando por cada una de las rutas metodológicas de la sistematización en perspectiva de la investigación como estrategia pedagógica y los CT+I utilizados en el camino se puede concluir que:

- La escala de valoración cualitativa del desarrollo del ICBF es un instrumento que tiene su origen hace más de 20 años sin recibir ninguna actualización durante este tiempo.
- Es un instrumento basado en la teoría del aprendizaje de Piaget que estructura, encasilla y detiene el desarrollo individual, siendo un proceso únicamente evaluado por avances.
- La mayoría de las agentes educativas entrevistadas con muchos años de experiencia expresan que la escala se ha quedado muy rezagada de las expectativas pedagógicas actuales en cuanto al desarrollo de los niños y niñas, teniendo en cuenta la innovación que ha vivido el mundo durante estos 20 años, e igualmente manifiestan que las edades no coinciden en su desarrollo.



Hogar Infantil Las Palmas, Barranquilla, 2014. Socialización de resultados por parte de las investigadoras al resto de agentes educativas.

- Al aplicar la escala de manera no convencional, o sea evaluar al niño o a la niña de forma completa, se observa que a pesar que este(a), deje de cumplir un indicador en el orden del proceso, puede llegar a otros superiores, por lo tanto el

perfil individual de estos niños(as) queda sin fundamento.

Al sistematizar las 106 muestras que se aplicaron de la EVCDI a niños(as) entre 1 y 3 años de manera completa del Hogar Infantil Las Palmas, se observa que un alto número de esa población no cumple de manera organizada los indicadores en las diferentes categorías, encontrando en relación con los demás que el 87 % de la población sigue operativizando indicadores después de dejar uno o varios sin realizar, y el 13 % no lo hace; en cuanto a la relación consigo mismo se observa que el 96 % sigue ejecutando indicadores después de dejar uno o varios sin consolidar, mientras que el 4 % no lo hace y en la relación con el mundo el 90 % cumple indicadores después de dejar uno o varios sin consumir y el 10 % no lo hace; siendo evidente que necesariamente los niños y niñas no pueden formalizar de manera igual y en orden, etapas de su proceso de desarrollo integral como lo señala la EVCDI.

- Durante la consulta y revisión bibliográfica se ha encontrado el enfoque holístico de José Amar que se basa en el desarrollo de las potencialidades y habilidades donde juegan un papel fundamental los aspectos biológico, social y cultural. Basándose en las interrelaciones que establece el niño y la niña con los demás, consigo mismo y con el mundo. En el aspecto biológico el principal aportante es el genético, en la parte cultural el niño(a) absorbe de la familia el primer contacto con el mundo mediante el lenguaje y en el aspecto social, las interacciones.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

Se socializó el proyecto en la Feria Departamental del Programa Ondas, a su vez en el II Encuentro Nacio-

nal de la Estrategia de Formación de Adultos Acompañantes de Crianza con énfasis en la Formación del Pensamiento Crítico y Científico, que se realizó en la ciudad de Bogotá.



Aeropuerto Internacional El Dorado, Bogotá D.C., 2014. Espera para socialización de experiencia en Encuentro Nacional de Asesores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Mier, M. (2000). Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la educación. En *Magistralis-Puebla*, 10(18), 115-127. Ene.-Jun.

Amar, J., Abello, R. & Tirado, D. (2004). *Desarrollo humano y construcción del mundo social*. Ediciones Uninorte. Extraído de https://books.google.com.co/books?id=wP-wwpN-jy0C&pg=PR4&lpg=PR4&dq=jose+amar+2004&source=bl&ots=uH48S3wUXP&sig=p_gZ29puGdNP8v9iilsQJ0XitSg&hl=es&sa=X&ei=_f_IVMmRD4qvvggSurIG4BQ&ved=0CCMQ6AEwAQ#v=onepage&q=jose%20amar%202004&f=false

Arango, M. (2003). "Foros virtuales como estrategia de aprendizaje". *Revista Debates Latinoamericanos*, (2), abril 2004. Recuperado 28/04/2005, de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/%20Arango.pdf>

Becerra, A. (2008). Prueba: escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil. *Avances en Medicina*, 6, 135. Extraído en marzo de 2015.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012). Sentido de la educación inicial. Documento 20. Extraído en marzo de 2015 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article/-341987_doc20.pdf/RK=0/RS=mulvur

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Salud y Unicef (1995). Documento Conpes DNP-2781 Ministerio de Salud ICBF: UDS-PAFI. Extraído en marzo de 2015 de <http://files.otra3educacion.webnode.es/2000000762-03e00e04>

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Documento número 10*. Extraído en marzo de 2015 de www.articulos_178053_archivo_pdf_libro_desarrolloinfantil

Presidencia de la República (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Punto EXE Editores.

CAPÍTULO 7 JUEGOS QUE ESTIMULAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 3 Y 6 AÑOS DE EDAD DE LOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE PREESCOLAR DEL JARDÍN SOCIAL LIPAYA DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014

Grupo de Investigación/sistematización

Lipaya Explora

Institución Educativa

Jardín Social Lipaya

Municipio

Barranquilla

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Angélica Ariza, Adulta Acompañante de Crianza

Argelia Rojano, Adulta Acompañante de Crianza

Ana Ramos, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a reconocer los juegos que estimulan el pensamiento crítico en los niños y niñas entre 3 y 6 años de edad, de los espacios pedagógicos PR del Jardín Social Lipaya de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades y la revisión del estado del arte.

Durante la revisión del estado del arte, así como la aplicación de cada uno de los instrumentos, el grupo de investigación/sistematización obtuvo una lista de juegos que fomentan el pensamiento crítico como producto.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Desde el inicio de los tiempos el juego ha sido tomado como una estrategia de diversión y de entretenimiento infantil sin un objetivo claro, simplemente su meta era la de distraer al niño o niña en un momento determinado.

Con el paso de los años se descubrió que el juego iba más allá de un sencillo espacio de ocio, a tal punto que muchos investigadores comenzaron a preocuparse por su fundamentación y razón de ser. Uno de estos autores fue Jerome Bruner, para quien el juego es

un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulo... sirve como medio de exploración y también de invención... rara vez es aleatorio o casual... es una proyección de la vida interior

hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, mediante el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos... el juego divierte y divierte mucho (Bruner, 1984).

En el Jardín Social Lipaya la lúdica y el juego es la herramienta principal de los procesos pedagógicos que se vienen llevando con los niños y niñas atendidos.

Desde el inicio del programa, los niños y niñas juegan, aprenden y desarrollan diferentes habilidades y destrezas, pero no se conocía cuál de ellos le estimulaba el pensamiento crítico.

De esta manera queda manifiesta la importancia del juego en la vida cotidiana del niño y niña. Unido al cual existen procesos de pensamiento que llevan a la criticidad y científicidad, fomentando lo que Vilma Medina denomina pensamiento crítico:

Es la habilidad que se adquiere para razonar, resolver problemas y tomar decisiones. Es pensar con lógica y preguntar para encontrar la mejor explicación para un tipo de situación o hecho. Hacer que un niño tenga un pensamiento crítico debe ser responsabilidad de los padres y educadores. Los niños no deben heredar los pensamientos ni las opiniones de los padres. Pueden considerarlas, pero ellos deben tener su propio pensamiento (Medina, 2010).

En varios jardines sociales de la ciudad como El Edén y Normandía se menciona que el sentido del juego, especialmente del juego de roles en los niños(as) ha cambiado significativamente, dado el contexto en el que se encuentran que se caracteriza por violencia intrafamiliar, actos vandálicos, presencia de pandillas, programas inadecuados de televisión, entre otros factores.

Una de las agentes educativas del Jardín Social Lipaya llamada Argelia Rojano menciona que “muchos niños(as) cuando se les pide que representen un personaje, representan a un ladrón, a un matón, arman pistolas, hablan vulgarmente. Las niñas representan mujeres embarazadas, embriagadas, movimientos de sus padres cuando beben y actúan soezmente”.

El Jardín Social Lipaya no podía ser la excepción, ya que según declaraciones realizadas por las agentes educativas:

En las planeaciones diarias se ven reflejadas una variedad de actividades lúdico pedagógicas para desarrollar las actividades; sin embargo no se tienen identificadas cuáles fomentan el pensamiento crítico en la primera infancia y particularmente en los niños(as) de 3 a 4 años.

De igual forma las asistentes pedagógicas mencionan que “no se reconocen los juegos que deben aplicarse de acuerdo a las edades de los niños y niñas, lo cual no permite identificar si estos son pertinentes o no”. Además, “no se tiene conocimiento de qué materiales, insumos pedagógicos o juguetes se pueden emplear en los juegos para fomentar el pensamiento y espíritu crítico en la primera infancia”.

Por todo lo anterior, se considera que este proyecto es importante para el mundo científico, ya que se tendrá pleno conocimiento de los juegos que estimulan y fomentan el pensamiento. Para el Jardín Social Lipaya será de vital relevancia ya que se podrán aplicar en las planeaciones mensuales los juegos identificados para la promoción de procesos de pensamiento complejo, lo cual beneficiará de forma determinante a las agentes educativas y a los niños(as), en sus actividades diarias y el aprendizaje constante de nuevos conocimientos.

Es por lo anteriormente expuesto que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué juegos estimulan el pensamiento crítico de los niños y niñas entre 3 y 4 años de edad de los espacios pedagógicos de preescolar del Jardín Social Lipaya de la ciudad de Barranquilla en el 2014?

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Reconocer los juegos que estimulan el pensamiento crítico en los niños y niñas entre 3 y 6 años de edad de los espacios pedagógicos de Preescolar del Jardín Social Lipaya de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar los juegos funcionales que estimulan el pensamiento crítico en los niños y niñas entre 3 a 6 años de edad de los espacios pedagógicos de Preescolar del Jardín Social Lipaya de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Reconocer los juegos de ficción que estimulan el pensamiento crítico en los niños y niñas entre 3 a 6 años de edad de los espacios pedagógicos de Preescolar del Jardín Social Lipaya de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Describir los juegos estructurados que estimulan el pensamiento crítico en los niños y niñas entre 3 a 6 años de edad de los espacios pedagógicos de Preescolar del Jardín Social Lipaya de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Fichas de recuperación fotográfica.

- Análisis de planeaciones y evaluaciones de madres comunitarias con base en la pregunta problema.
- Diarios de campo.

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Investigar acerca del pensamiento crítico	Bibliotecas e Internet	Julio
Investigar acerca del juego	Bibliotecas e Internet	Julio
Registros fotográficos	Jardín Social Lipaya	Permanente
Diarios de campo	Jardín Social Lipaya	Permanente
Análisis de planeaciones anteriores	Jardín Social Lipaya	Agosto 8

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en cuanto a pensamiento crítico y juegos.



Jardín Social Lipaya, Barranquilla, 2014. Grupo focal con adultas acompañantes identificando los juegos que fomentan el pensamiento crítico.

4.1.1. Pensamiento crítico

Aunque no se ha definido con unanimidad qué es pensamiento crítico, según la doctora Vilma Medina, directora de la Revista *Guía Infantil*: “Es la habilidad que uno adquiere para razonar, resolver problemas y tomar decisiones. Es pensar con lógica y preguntar para encontrar la mejor explicación para un tipo de situación o hecho”.

Para Peter Facione, quien hace un estudio exhaustivo de este proceso, el pensamiento crítico significa “buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional” también se cuenta con otros conceptos como:

El pensamiento crítico es una forma de pensar de manera responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Es una forma de pensar por parte de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y buscar la verdad y no simplemente salir victorioso cuando está argumentando (Facione, 2007).

Pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza por ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y puede ser explicado o justificado por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta.

En un sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental.

El pensamiento crítico es esa forma de pensar –sobre

cualquier tema, contenido o problema– con la cual el que piensa mejora la calidad de su pensamiento al adueñarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales.

Para las investigadoras pensar críticamente es más que entender un resultado o producto, es comprender su proceso o procedimiento para llegar a tal fin, de esta manera se puede valorar o evaluar su objetividad y relevancia.

En el caso especial de los niños y niñas se encuentra que a través de la lúdica o diferentes tipos de juegos, se les pueden generar procesos de pensamiento que los lleven a la criticidad de situaciones y experiencias, las cuales vivencia durante las actividades pedagógicas realizadas en el Jardín Social Lipaya (JSL).

Un niño o niña tiene pensamiento crítico durante una experiencia pedagógica porque se observa que formula problemas y preguntas fundamentales durante y después de la actividad, con claridad y precisión; reúne y evalúa información relevante utilizando ideas abstractas para interpretarlas efectivamente; llega a conclusiones y a soluciones bien razonadas, y las somete a prueba confrontándolas, piensa con un abanico abierto de muchas posibilidades; reconociendo y evaluando las consecuencias de cada una de las experiencias que se le presentan; otra característica muy importante del pensamiento crítico es el proceso de comunicación efectivo con otros para idear soluciones a las actividades pedagógicas planteadas.

Según Facione (1998, citado en Facione, 2007), los componentes que configuran el pensamiento crítico son la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

4.1.2. Juegos

Según Jerome Bruner,

El juego en los niños(as) es su actividad principal, su medio de conocerse y de descubrir su entorno, establecer conductas y relaciones con él. En esta etapa el niño comienza a aprender jugando. El aprendizaje es para él una especie de juegos de roles con determinadas reglas. El niño asimila sin darse cuenta los conocimientos elementales (1984).

Desde esta perspectiva, este trabajo se propone mostrar la importancia de estructurar ambientes de aprendizaje en el aula basados en el juego, con el fin de que los niños(as) puedan ser más receptivos en su proceso de aprendizaje en la primera infancia. Así como proponer actividades que permitan acercarlos al mundo de lo intelectual mediante las ocupaciones prácticas y las experiencias pedagógicas diarias.

Jerome Bruner expresa

el juego se reduce en la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño. Se trata, en suma, de una actividad que se justifica por sí misma. En consecuencia, el juego es un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulo (1984).

En el Jardín Social Lipaya es muy común observar a los niños y niñas desarrollar un juego previamente incentivado por la adulta acompañante de crianza, que muchas veces ellos no pueden entender o comprender; sin embargo intentan una y otra vez realizarlo sin sentimientos de culpa o frustración, situación que fuera del contexto del juego sí puede llegar a motivar ese tipo de sensaciones.

En segundo lugar, el juego se caracteriza por una conexión bastante débil entre los medios y los fines. No es que los niños(as) no busquen una finalidad y no empleen medios para obtenerla en el juego, sino que a menudo cambian de objetivos cuando ya están actuando, para adaptarse a los nuevos medios o viceversa. Tampoco es que los niños(as) actúen así solamente porque se les presentan obstáculos, sino por emoción y júbilo. El juego sirve como medio de exploración y también de invención (Bruner, 1984).

Un ejemplo que puede ilustrar este proceso en el Jardín Social Lipaya es el juego de “La Tiendecita”, el cual siempre inicia con la compra y venta de objetos y alimentos en una tienda y termina en su consumo y la acomodación en la casa de los objetos comprados; nada de esto es planeado pero surge en medio del júbilo del juego.

Otro aspecto que tiene estrecha relación con lo anterior es la característica del juego según la cual los(as) niños(as) no se preocupan demasiado por los resultados, sino que modifican lo que están haciendo dejando libre paso a su fantasía. Si no pueden cambiar, ellos(as) se aburren rápidamente con esa actividad. Si se observa a un niño amontonando bloques de madera, uno se quedará sorprendido de la diversidad y la riqueza de combinaciones que introduce en el juego, lo que brinda una oportunidad sin par de enriquecer la banalidad (Bruner, 1984).

En tercer lugar, a pesar de su variedad, el juego rara vez es aleatorio o casual, sino más bien, por el contrario, parece obedecer a un plan. Recordemos el famoso ejemplo de las dos hermanitas gemelas de Sully, en que la una le propone a la otra “jugar a las gemelas”, y a continuación desarrollan un juego que consiste en compartirlo todo con completa igualdad, bastante

distinto de lo que sucede en la vida normal (Bruner, 1984).

En cuarto lugar, se dice que el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, mediante el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos (Bruner, 1984). El niño coloca en el juego sus deseos, miedos, fantasías, dolores, tristezas y angustias, las evoca en el plano de lo simbólico y las sublima a través de la puesta en escena con los juguetes. Una experiencia del Jardín Social Lipaya que demuestra esta premisa, es la de una niña que inició un juego en el que colocaba una bebé dentro de su camisa y luego dejaba caerla, al acercarse una adulta acompañante y preguntarle por lo sucedido, ella le relató la historia de una tía que sufrió un aborto. Así a través del juego logró expresar un temor y dolor que no podía manifestar por medio de la palabra.

Por último, no hace falta decir que el juego divierte y que divierte mucho. Incluso los obstáculos que se ponen en el juego para superarlos divierten. En realidad, esos obstáculos parecen necesarios, porque de lo contrario el niño se aburriría muy pronto (Bruner, 1984).

El juego como actividad del niño o niña se diferencia de las situaciones construidas por las agentes educativas, pues aunque muchas de ellas estén formuladas como juego, son estrategias que se utilizan con el objetivo de que los niños(as) se inicien en determinados contenidos y los desarrollen o profundicen. En síntesis, y aun a riesgo de caer en ciertos simplismos, me parece necesario y oportuno diferenciar tres situaciones (Malajovich, 2008):

a) Situación lúdica. La iniciativa de juego es realmente de los chicos, prima la libertad de elec-

ción del qué, del cómo y con quiénes jugar. Los niños(as) no viven la situación como de aprendizaje, aunque el docente –adulto acompañante de crianza– la haya previsto en su planificación, planteando ciertos contenidos. Pero como el juego es de los niños(as), esos contenidos pueden o no tener oportunidad de desarrollo. Durante el juego el docente interviene desde un rol de observador, que participa eventualmente cuando la dinámica precisa su presencia, para profundizarlo y enriquecerlo, movilizar un juego estereotipado, dar oportunidades de mayor participación a algunos niños(as), incorporar algunos elementos, sugerir nuevas ideas, etc. (Malajovich, 2008).

Un ejemplo de esta situación es cuando dentro del Jardín Social Lipaya se les entrega a los niños juguetes de animales para que interactúen con ellos; los niños determinarán por sí mismos la metodología del juego.



Jardín Social Lipaya, Barranquilla, 2014. Asesora de primera infancia, Lizzette López con adultas acompañantes de crianza.

b) Situación de aprendizaje con elementos lúdicos. Presentada por el docente –adulto acompañante

de crianza– con el objetivo de que los niños(as) construyan determinado conocimiento. Generalmente se establecen ciertas reglas de antemano, pero esto no obsta para que el desarrollo y el resultado sean inciertos, la situación permite amplia participación de los integrantes del grupo (Malajovich, 2008).

Cuando a los niños se les va a enseñar las ocupaciones y oficios, se les entrega a cada uno algún objeto de una profesión y se les explica la representación que deben realizar, mientras el docente supervisa que la función que se esté desempeñando sea de la profesión u oficio que le correspondió al niño(a).

c) Situación de no juego. Los niños y niñas carecen de oportunidades para decidir el cómo. Son actividades que no deben presentarse como si fueran juegos, a fin de lograr su adhesión, ya que no presentan ninguna de sus características (Malajovich, 2008). Al mostrarles un video acerca de las partes del cuerpo, los números o las vocales, se encuentran en una situación de no juego.

El docente –adulto acompañante de crianza–, al planificar su tarea de enseñanza, diferencia estos tres tipos de situaciones a fin de equilibrarlas, teniendo en cuenta las características de los niños(as), sus necesidades, el tiempo que permanecen en el jardín, su proyecto educativo, las características institucionales.

Sin embargo para poder realizar una planeación de actividades pedagógicas teniendo en cuenta el juego, es importante considerar la siguiente clasificación de juegos propuesta por Carrera y Garzón (2012):

- Juegos funcionales: Son los juegos donde el niño podrá adquirir y fortalecer sus habilidades sensoriales y motrices. Puede aplicarlo desde su nacimiento (Carrera & Garzón, 2012).
- Juegos de ficción: También conocidos como juegos simbólicos o de representación. Estos son recomendables a partir de los dos hasta los ocho años. En ese lapso desarrolla su pensamiento preoperatorio y las operaciones concretas (Carrera & Garzón, 2012).
- Juegos estructurados: Son juegos donde existen normas que al incumplirlas recibirá un castigo. Requieren concentración e incentivan la competencia. A partir de los 11 años (Carrera & Garzón, 2012).

4.2. Análisis de otros datos

Se realizó un grupo focal con las docentes del Jardín Social Lipaya con la finalidad de reconocer las concepciones de juego y los diferentes tipos que ellas implementan en clases, e identificar cuál de estos fomenta el pensamiento crítico y científico.

Los diarios de campo ejecutados por los adultos acompañantes de crianza, también dieron cuenta de los juegos que fomentaban el pensamiento crítico.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Una vez se obtuvo toda la información recopilada para el estado del arte y el grupo focal desarrollado por las adultas acompañantes de crianza, surgió como reflexión de la Onda un listado de actividades lúdicas y juegos que fomentan el pensamiento crítico (Ver Anexo 1).

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

El día 22 de septiembre de 2014 en las instalaciones de Combaranquilla Boston se socializó el informe final de la investigación realizada por el grupo Lipaya Explora. Se rindió una descripción de las diferentes etapas de la investigación y se entregó la relación de juegos de acuerdo a su clasificación y tipo de juego al que pertenece y qué competencias desarrolla en los niños y niñas del Jardín Social Lipaya. De esta manera se sensibilizó a las agentes educativas sobre la importancia del juego y el pensamiento crítico en los niños y niñas. Todo esto aporta al proceso pedagógico que se ejecuta en los jardines sociales; de igual forma las agentes educativas lograron identificar los tipos de juegos y su clasificación.

ANEXO 1

Proyecto pedagógico planeado mensual y semanal	Espacio pedagógico	Clase de juego	Juego planeado	Mes	Resultado	Competencias desarrolladas en los NN	Fomenta el PC
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego el Cocodrilo dormilón	Julio de 2014	Manejaron destrezas corporales al correr y al arrastrarse	Se expresa a través del juego, cumple las reglas acordadas en el juego	Sí, toma de decisiones y resolución de problemas
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego Saltar la cuerda	Julio de 2014	Saltaron la cuerda, manejaron equilibrio	Goza desarrollando destrezas deportivas	Sí, toma de decisiones y resolución de problemas
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Rebota la pelota	Julio de 2014	Buen trabajo en equipo	Cumple las reglas acordadas en el juego, se muestra atento para devolver el balón	No, porque el niño simplemente sigue instrucciones
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego estructural	Juego del Tingo-tango	Julio de 2014	Atención	Los niños y niñas se mostraron muy atentos con la actividad	No, el niño y niña solo siguen instrucciones
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego del voleibol	Julio de 2014	Equilibrio, coordinación y resistencia	Equilibrio, coordinación y resistencia	Sí, los niños y niñas deben ser estratégicos en la toma de decisiones
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Caminata por mi Colombia	Julio de 2014	Equilibrio, coordinación y resistencia	Equilibrio, coordinación y resistencia	Sí, los niños fomentaron habilidades de observación, exploración y cuestionamiento
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego de obstáculo	Julio de 2014	Equilibrio, coordinación y resistencia	Equilibrio, coordinación y resistencia	Sí, fomenta el análisis de situaciones y toma de decisiones
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego de ficción	Juego del fantasma	Julio de 2014	Memorizaron situaciones que les permitieron adivinar quién era el fantasma	Memoria a corto y mediano plazo	Sí, habilidades simples de pensamiento (recordar, memoria, categorizar, analizar)
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego de la yuca	Julio de 2014	Mantuvieron fuerza y resistencia	Fuerza y resistencia	No
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego quién falta	Julio de 2014	Se les hizo fácil recordar qué compañero faltaba	Memoria a corto y mediano plazo	Sí, habilidades básicas y complejas de pensamiento crítico

Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	El juego del Gato y el ratón	Julio de 2014	Fueron ágiles y astutos en el juego	Toma de decisiones y resolución de problemas	Sí, toma de decisiones y resolución de problemas
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Cambio de sitio	Julio de 2014	No lograron	Ninguna	No
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego la silla	Julio de 2014	Mantener sus ojos cerrados	Mueven su cuerpo a través de la música	Sí, los niños analizan pautas previas al término de la música e identifican un lugar en el que sentarse rápidamente
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego Rumba terapia	Julio de 2014	Mueven su cuerpo a través de la música	Realiza movimientos con su cuerpo	No, simplemente se siguen instrucciones
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego estructural	Que pase el rey	Julio de 2014	Manejaron fuerza y trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Sí, toma de decisiones en equipo y resolución de problemas
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Avanzar rodando	Julio de 2014	Controlan su cuerpo, realizan maromas con facilidad	Equilibrio, coordinación y resistencia	No
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	Lanzamiento de pelota	Julio de 2014	Integración del control óculo-manual	Integración del control óculo-manual	No
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego estructural	Juego del Tingo-tango	Julio de 2014	Atención	Atención	No
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego de ficción	Juegos de roles los Artistas	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego de ficción	El Panadero	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego de ficción	Amasamos el pan	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio cerrado	Juego de ficción	Juego de roles, la Familia	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio cerrado	Juego de ficción	La Cocina	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego de ficción	Paseo a la playa	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego de ficción	Movimientos del mar	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego funcional	Piscinazo	Julio de 2014	Compartir entre sus compañeritos	Habilidades sociales	No

Relación con los demás	Espacio abierto	Juego de ficción	Juego de roles el Pescador	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego de ficción	Río de pesca	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego de ficción	Juegos de roles los Carnavales	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego de ficción	Batalla de Flores	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego de ficción	El Carnaval en el jardín	Julio de 2014	Representación de roles	Representación de roles	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego de ficción	Celebración del 20 de julio	Julio de 2014	Competencias ciudadanas	Competencias ciudadanas	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego estructural	Colocamos la basura en su lugar	Julio de 2014	Competencias ciudadanas	Competencias ciudadanas	Sí, análisis, lógica, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego estructural	Construir las canecas para reciclar	Julio de 2014	Competencias ciudadanas	Competencias ciudadanas	Sí, análisis, lógica, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego estructural	Jugando aprendo	Julio de 2014	Coordinación, equilibrio y resistencia	Coordinación, equilibrio y resistencia	Sí, análisis, lógica, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego funcional	Juego de Peregrinas y bolos	Julio de 2014	Coordinación, equilibrio y resistencia	Coordinación, equilibrio y resistencia	Sí, análisis, lógica, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación con el mundo	Espacio abierto	Juego funcional	Creando Manualidades didácticas	Julio de 2014	Motricidad fina	Motricidad fina	Sí, creatividad, simbolismo, fantasía
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego estructural	Campaña de aseo personal	Julio de 2014	Higiene personal	Higiene personal	Sí, simbolismo, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego estructural	Limpio mis uñas	Julio de 2014	Higiene personal	Higiene personal	Sí, simbolismo, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego estructural	Cuido mi cabello	Julio de 2014	Higiene personal	Higiene personal	Sí, simbolismo, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación con los demás	Espacio abierto	Juego estructural	Juego de mesa	Julio de 2014	Conocimiento de reglas	Conocimiento de reglas	Sí, simbolismo, toma de decisiones, resolución de problemas

Relación con los demás	Espacio cerrado	Juego estructural	Juego de Loterías	Julio de 2014	Conocimiento de reglas	Conocimiento de reglas	Sí, simbolismo, toma de decisiones, resolución de problemas
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego funcional	Lectura de cuentos	Julio de 2014	Nuevos aprendizajes, motivación hacia la lectura	Competencias lecto-escritoras	Sí, simbolismo, creatividad, fantasía
Relación con los demás	Espacio cerrado	Juego estructural	Explicar las reglas del juego	Julio de 2014	Conocimiento de reglas	Conocimiento de reglas	Sí, simbolismo, creatividad, fantasía
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego funcional	Juego de memoria	Julio de 2014	Desarrollo de procesos cognitivos	Desarrollo de procesos cognitivos	Sí, simbolismo, creatividad, fantasía
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego funcional	Observar la imagen para luego recordar	Julio de 2014	Desarrollo de procesos cognitivos	Desarrollo de procesos cognitivos	Sí, simbolismo, creatividad, fantasía, habilidades simples de pensamiento crítico
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego funcional	Organizar las fichas teniendo en cuenta la gama de colores	Julio de 2014	Desarrollo de procesos cognitivos	Desarrollo de procesos cognitivos	Sí, análisis, lógica, comparación
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego funcional	Construir torres	Julio de 2014	Desarrollo de procesos cognitivos	Desarrollo de procesos cognitivos	Sí, análisis, lógica, comparación
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego funcional	Juguemos a adivinar los colores	Julio de 2014	Desarrollo de procesos cognitivos	Desarrollo de procesos cognitivos	Sí, análisis, lógica, comparación
Relación consigo mismo	Espacio cerrado	Juego funcional	El juego Armar rompecabezas	Julio de 2014	Desarrollo de procesos cognitivos	Desarrollo de procesos cognitivos	Sí, análisis, lógica, comparación
Relación consigo mismo	Espacio abierto	Juego funcional	En competencia	Julio de 2014	Conocimiento de reglas	Conocimiento de reglas	Sí, análisis, lógica, comparación

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. J. Bruner & J. Linaza, *Acción, pensamiento y lenguaje*. arnaldomartinez.net
- Bustos, G. (2014). *El juego creativo y su influencia en el aprendizaje cognoscitivo de los niños y niñas del nivel inicial*. Repo.uta.edu.ec
- Carrera, D. & Garzón, E. (2012). “Los juegos como experiencia de aprendizaje en niños y niñas menores de tres años”, del Centro Infantil del Buen Vivir “Los Niños Inquietos”, de la Parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, Provincia Bolívar, durante el periodo 2011-2012. Guaranda-2012. Extraído en octubre de 2014 de <http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/1311/1/IMPRESION%20ORIGINAL%20TESIS.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment*. Extraído en marzo 2015 de <http://www.eduteka.org/pensamientocritico.php>
- Herrera, A. (2008). El juego en educación infantil. *Revista Enfoques*, enfoqueseducativos.es
- Malajovich, A. (2008). *Recorridos didácticos en educación inicial*. Capítulo 9, El juego en la educación inicial. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. Extraído en octubre de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55El-juego-en-el-Nivel-Inicial.pdf>
- Medina, R. (2012). *Critical thinking inside law schools*, 2(5). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Dialnet extraído de dialnet.unirioja.es/scrivlet/articulo?codigo=4027816
- Montero, M. & Alvarado, M. (2001). El juego en los niños un enfoque teórico. *Revista Educación*, latindex.ucr.ac.cr
- Rodríguez, M. (1997). *El pensamiento creativo*. México: Editorial McGraw-Hill, -csi-csif.es.
- Torres, C. (2002). *El juego como estrategia en el aula*. Extraído de artículos Pre-prints (Centro de saber.ula.ve-).
- Triana, T., Idali, R. & Rivera, L. (2012). *El juego y su importancia en el aprendizaje del niño de preescolar*. Intellectum.unisabana.edu.co

CAPÍTULO 8

TALLER DE SENSIBILIZACIÓN A PADRES DE FAMILIA EN EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PROMOTORA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENTÍFICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL LOS ANDES DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA EN EL 2014

Grupo de Investigación/sistematización

Innovandes

Institución Educativa

Centro de Desarrollo Infantil Los Andes

Municipio

Barranquilla

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

Claudia Martínez Duque, Adulta Acompañante de Crianza

Maylen Truyol Charris, Adulta Acompañante de Crianza

Elina Arrieta Oviedo, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a desarrollar un taller de sensibilización a padres de familia en el juego como herramienta promotora del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Los Andes de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades y la revisión del estado del arte.

Durante la revisión del estado del arte, así como la aplicación de cada uno de los instrumentos, el grupo de investigación/sistematización obtuvo como producto de este proceso el diseño y evaluación de un taller de sensibilización a los padres de familia.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se inició a partir de una pregunta problema que surgió a raíz de los comentarios de los padres de familia, quienes manifestaban su descontento con el hecho de que los niños y las niñas llegaran a los centros de desarrollo infantil “simplemente a jugar”.

Dado que el juego tiene un valor fundamental en el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño se hace indispensable buscar la manera de sensibilizar a los padres de familia en el juego como una herramienta promotora del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Los Andes de la ciudad de Barranquilla.

Para ello se propone el desarrollo de un taller de sensibilización a padres de familia que les permita desarrollar una idea clara y experimental del significado del juego y la importancia de este en las relaciones que establecen los niños(as) con los demás, consigo mismo y con el mundo.

Hoy en día la familia es reconocida como eje fundamental y escenario más adecuado para establecer y fortalecer vínculos significativos, propiciar la socialización y el desarrollo humano. Así mismo tienen la capacidad de reproducir, crear, recrear y realizar para sí mismos un conjunto de valores sociales, culturales, y éticos que le permitan al niño desarrollarse como un ser social logrando así abrirse a nuevos campos y explorando nuevos horizontes.

La familia es considerada como un conjunto de personas que conviven bajo el mismo techo organizadas en roles fijos (padre, madre, hermanos, etc.) con vínculos consanguíneos o no, con un modo de existencia social comunes, con sentimientos afectivos que los unen y aglutinan (Instituto Iberoamericano del Niño); es por ello que dentro de lo que la familia ofrece a sus hijos se destaca el derecho a una buena educación permitiéndoles que sean partícipes de nuevos conocimientos y que sean capaces de interactuar con el medio que los rodea, buscando sus propios recursos y herramientas para poder desenvolverse.

Se dice que favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y científico en la edad infantil ayuda a los(as) niños(as) a comprender los fenómenos que los rodean, pero también requiere de generar espacios educativos que incentiven el asombro, la experimentación, el descubrimiento, el gozo y el gusto por aprender algo nuevo.

Una de las herramientas utilizadas para el desarrollo de este pensamiento es el juego, ya que por medio

de este construyen su propia identidad, movilizan estructuras del pensamiento, puesto que comienzan a realizarse preguntas que los llevan a expresarse espontáneamente.

A pesar de los múltiples beneficios del juego, las adultas acompañantes de crianza expresan que los padres en el CDI presentan constantes quejas: “los niños pasan jugando todo el día y las libretas están vacías, duran un año dándole las vocales”.

Los adultas acompañantes de crianza expresan que los padres no comprenden que los juegos de roles son herramientas útiles para el aprendizaje de los niños(as) en su relación consigo mismos, los demás y el mundo. Es tal la situación que varios padres de familia no permiten que sus hijos jueguen en sus casas porque no les parece productivo y en múltiples ocasiones solo dejan que vean televisión.

Los padres de familia realizaron una comparación de la educación que se da en el CDI y en otras instituciones dirigidas por las Secretarías de Educación, concluyendo que las agentes educativas de los CDI no son competentes porque enseñan todo por medio del juego a sus hijos.

En los CDI el modelo pedagógico que se maneja es el constructivista social con un enfoque comunitario, el cual propone el juego como principal herramienta para el desarrollo integral del niño y la niña.

De lo anteriormente expuesto se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo sensibilizar a padres de familia que el juego es una herramienta promotora del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Los Andes de la ciudad de Barranquilla en el 2014?

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Desarrollar un taller de sensibilización a padres de familia en el juego como herramienta promotora del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Los Andes de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.2. Objetivos específicos

- Diseñar un taller de sensibilización a padres de familia en el juego como herramienta promotora del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Los Andes de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Implementar un taller de sensibilización a padres de familia en el juego como herramienta promotora del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Los Andes de la ciudad de Barranquilla en el 2014.
- Evaluar un taller de sensibilización a padres de familia en el juego como herramienta promotora del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Los Andes de la ciudad de Barranquilla en el 2014.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Entrevista estructurada con preguntas concretas sobre el tema para los padres de familia.
- Fichas de recuperación fotográfica.
- Diarios de campo.
- Registros de audio.

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca de la importancia del juego para el pensamiento crítico	Bibliotecas e Internet	Julio
Consulta y revisión bibliográfica acerca del taller de sensibilización	Bibliotecas e Internet	Julio
Registros fotográficos	Centro de Desarrollo Infantil Los Andes	Permanente
Diarios de campo	Centro de Desarrollo Infantil Los Andes	Permanente
Diseño de taller, implementación y evaluación	Centro de Desarrollo Infantil Los Andes	Agosto

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en cuanto al juego en el desarrollo del pensamiento crítico y científico.



Centro de Desarrollo Infantil Los Andes, Barranquilla, 2014. Niños realizando un juego de roles.

4.1.1. Taller de sensibilización

Concepto

Teniendo en cuenta que la palabra taller se utiliza y se aplica a diferentes ámbitos de actuación, se comenzará delimitando su significado en cuanto a sistema de enseñanza-aprendizaje.

Se puede decir entonces, que “taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (Ander-Egg, 1991). Aplicado a la pedagogía 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” (Ander-Egg, 1991).

De acuerdo con esta característica, el taller se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826: “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas”.

Supuestos y principios pedagógicos del taller

Ander-Egg plantea unos componentes fundamentales para caracterizar el taller:

- a) Es un aprender haciendo: Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta. Por ello el taller se fundamenta en el llamado “aprendizaje por descubrimiento” (Dewey y Bruner) en donde los conocimientos, métodos, técnicas y habilidades se adquieren en un proceso de trabajo (haciendo algo) y no mediante la entrega de contenidos, reemplazando el mero hablar repetitivo por un hacer productivo en el que se aprende haciendo.

- b) Es una metodología participativa: Requiere del aporte de todos los integrantes para resolver problemas y llevar a cabo tareas; la participación activa es un componente fundamental del taller que no se aprende por teoría sino que se aprende a participar participando.
- c) Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional. En la enseñanza tradicional el conocimiento es algo que se puede depositar en otros. En el taller, el proceso del conocimiento es producto de la construcción de respuestas a preguntas, lo que permite desarrollar una actitud científica ya que implica detenerse a pensar, problematizar, interrogar, sin estar coartados por respuestas absolutas.
- d) Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico: Interdisciplinariedad, entendida como “la interacción y cooperación entre dos o más disciplinas. Esta interacción y esta cooperación puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua en un terreno estudiado” (Roy Walke).

Es decir, el taller tiende a la interdisciplinariedad por cuanto es un esfuerzo por conocer y actuar, asumiendo un carácter multifacético y complejo de toda realidad, ya que esta última no se encuentra fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias sino que está todo interrelacionado. Por lo tanto el aprendizaje que se da dentro de un taller es globalizante ya que el conocimiento de un tema se adquiere desde múltiples perspectivas dando como resultado un aprendizaje significativo al integrarse conocimiento adquirido al ya existente.

Así mismo es necesario desarrollar un pensamien-

to sistémico en sus cuatro formas principales (Ander-Egg, 1991):

- Como método de investigación: Aborda la realidad con un enfoque holístico.
 - Como forma de pensar: Capacidad de entender las interacciones o interrelaciones de los problemas y la búsqueda de soluciones a través de acciones desde diferentes campos o sectores de intervención.
 - Como marco de referencia común: Busca similitudes de los fenómenos desde y en diferentes ciencias o disciplinas, mediante una forma de abordaje común.
 - Como metodología de diseño: Describe el enfoque globalizador y se utiliza para crear planes y estrategias.
- e) La relación docente/aprendiz –adulto acompañante de crianza y niño(a)– queda establecida en la realización de una tarea común: Supone el rompimiento de todo tipo de jerarquización por cuanto el docente o educador –adulto acompañante de crianza o agente educativo– anima, orienta, asesora y el aprendiz hace parte del proceso pedagógico como sujeto activo de su propio aprendizaje, contrario a lo planteado por la educación tradicional.
 - f) Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica: La modalidad de taller crea un ámbito y las condiciones necesarias para desarrollar la unidad entre enseñar y aprender, teoría y práctica, el conocer y el hacer, el pensamiento y la realidad.
 - g) Implica y exige un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas: El taller es un grupo social organizado que con las técnicas adecuadas logra conseguir su mayor productividad y gratificación grupal. Sin embargo a pesar de ser el trabajo

grupal una característica fundamental del taller, este no excluye actividades y tareas que se realizan individualmente.

4.1.2. Juego en el desarrollo del pensamiento crítico y científico de los niños y las niñas



Centro de Desarrollo Infantil Los Andes, Barranquilla, 2014. Juego de roles del Pastorcito mentiroso.

El psicólogo suizo Jean Piaget (1970) sostiene que el juego contribuye a la formación del símbolo en el niño ya que a partir de este asimila lo real mediante esquemas de acción y lo acomoda a las características de su desarrollo cognitivo.

El juego simbólico que supone la representación de la imagen mental aparece entre los 2 y los 4 años; de los 4 a los 6 años aparece el juego de reglas y la regla reemplaza al símbolo como resultado de una vida más colectiva.

Según este autor el juego es una actividad en la que

...el niño reproduce determinadas conductas simplemente por placer con una mímica de sonrisa o risa... y, esta es una forma en la que se ponen en práctica las conductas imitadas, que a su vez estimulan la reestructuración de los esquemas de for-

ma placentera y al ser placentera, el infante puede relacionar estructuras de forma más sencilla, ocasionando a su vez la aparición de nuevas situaciones en medio que lo estimulen a reestructurar y, de igual manera, relacionar estructuras encontrando nuevos usos a lo ya aprendido, practicando sus actividades de manera minuciosa ocasionando el perfeccionamiento de estas.

De lo anterior se puede concluir que el juego está estrechamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo y social del niño así como con la evolución del pensamiento, y de allí radica su importancia.

Por otro lado, la familia juega un papel fundamental en los diferentes procesos del desarrollo de los niños(as), sin embargo muchos padres piensan que jugar es “una pérdida de tiempo” ya que para ellos no hay contenidos que intervengan en el desarrollo de la mayor cantidad de facultades intelectuales.

La educación y la formación de los padres deben formar parte de la propia educación de los niños(as) ya que es un recurso necesario para ayudarlos a crecer y a desarrollarse así como una herramienta para estimular su curiosidad de autodescubrimiento, de exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo.

Desde el punto de vista del desarrollo intelectual, jugando los niños(as) aprenden, porque obtienen nuevas experiencias, porque es una oportunidad para cometer aciertos y errores, para aplicar sus conocimientos y para solucionar problemas. “El juego crea y desarrolla estructuras de pensamiento, origina y favorece la creatividad infantil; es un instrumento

de investigación cognoscitiva del entorno...” (Domènec, 2008).

4.2. Análisis de otros datos

El inicio de este proyecto se dio a partir de la realización de un marco teórico que permitió la observación de la problemática a la luz de diversos autores; así mismo se obtuvo información sobre cómo elaborar una escala Likert, qué es un taller y cómo diseñar uno para los padres de familia, con el cual pudieran vivenciar la problemática planteada de una manera amena y lúdica.

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO
(PRETEST Y POSTEST)

1. PARA USTED ¿QUE ES EL JUEGO?
 - a) Actividad de entretenimiento y diversión
 - b) Estrategia de enseñanza – aprendizaje
 - c) Actividad habitual de los niños y las niñas
2. ¿PARA QUÉ SIRVE EL JUEGO?
 - a) Para nada
 - b) Para divertirse
 - c) Para aprender e relacionarse consigo mismo, con el mundo y con los demás
3. ¿CONSIDERA QUE LOS NIÑOS APRENDEN JUGANDO?
 - a) Sí
 - b) No
4. ¿CÓMO CREE QUE APRENDEN MEJOR SUS HIJOS?
 - a) Con cuentos y libros
 - b) Con clases magistrales
 - c) Con juegos y rombos

Cuestionario semiestructurado, pretest y postest.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Con la revisión realizada en diferentes artículos de investigación, se pudo diseñar el taller de sensibilización con los siguientes puntos:

1. Ambientación (música infantil, rondas y canciones).
2. Aplicación del pretest (escala diseñada para reconocer los preconceptos que tienen los padres acerca del juego).
3. Presentación de padres a partir de dinámica con pelota.
4. Presentación en Power Point en donde se define el juego y sus beneficios.

5. Actividad lúdica: Aprendizaje por medio del juego.
 - Momento I: Simulación de un momento pedagógico en donde los adultos representan a los niños.
 - Momento II: Momento pedagógico en el cual los adultos asistentes hacen parte de un aprendizaje a través del juego.
6. Aplicación del postest (se tomará el instrumento que se utilizó inicialmente para ver si se presentaron cambios en la percepción de los padres o no).
7. Socialización de la experiencia lúdica por parte de los padres.

Las evidencias del taller se obtuvieron a partir de registros fotográficos y la lista de asistencia. Los resultados del cuestionario semiestructurado pretest y postest fueron tabulados y a partir de ellos se encontró que asistieron al taller 20 padres de familia, de los cuales más del 50 % tenían una percepción negativa hacia el juego al iniciar el taller; posterior a su realización, los padres habían mejorado significativamente la impresión que tenían acerca del juego como estrategia de aprendizaje que fomenta el pensamiento crítico y científico.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

Se realizó la socialización en la Feria Departamental del Programa Ondas Atlántico y se creó un Facebook para compartir con otros grupos de investigación, los resultados del proyecto.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Domènec Bañeres, A. J. (2008). *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.

Garcés Sierra, M. E. (2013). *Caja de herramientas para la estrategia de formación y desarrollo del espíritu crítico y científico en la primera infancia*. Bogotá: TC Impresores Ltda.

Garcés Sierra, M. E. (2013). *Estrategia de formación de adultos acompañantes de crianza con énfasis en la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia*.

Gonzales, R. & Albarrán, S. (2009). *El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en la II etapa de la educación básica*. Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel. Extraído en octubre de http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArquivo=2713

ICBF (1999). *Guía técnico-administrativa de Hogares Infantiles*. Bogotá: División de Recursos Físicos, ICBF. Instituto Interamericano del niño (2001). Recuperado de http://www.in.oea.org/cursos_a_distancia/Lectura%2012_UT_1.PDF. Ciudad Montevideo. Documento explicativo del video es mi familia.

Jiménez, C. A. (1998). *Pedagogía de la creatividad y la lúdica*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Manjarrés, M. R. (2013). *Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigación*. Bogotá: TC Impresores Ltda.

Piaget, J. (1970). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo Editorial Cultura.

Velásquez, E. (1996). *Jugar: vivir, crear lugares*. Memorias del Segundo Congreso del Juego y del Juguete, celebrado en Cali, noviembre 7-8-9.

CAPÍTULO 9
ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 1 A 3 AÑOS DEL JARDÍN SOCIAL NORMANDÍA EN EL 2014

Grupo de Investigación/sistematización

Creativarte

Institución Educativa

Jardín Social Normandía

Municipio

Soledad

Investigadores

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico

Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico

José Gutiérrez, Adulto Acompañante de Crianza

Erika Ferrer, Adulta Acompañante de Crianza

Marelis Mejía, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a determinar la posibilidad de estimular el desarrollo psicosocial a través del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los niños y niñas de 1 a 3 años del Jardín Social Normandía en el 2014.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades y la revisión del estado del arte.

Durante la revisión del estado del arte, así como la realización de los diarios de campo, el grupo de investigación/sistematización llegó a la conclusión que sí es posible estimular el desarrollo psicológico promoviendo las habilidades de pensamiento crítico.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Ángel Villarini ha estudiado el pensamiento crítico por mucho tiempo y hace referencia a unas habilidades o destrezas de pensamiento que se encuentran en este; de igual forma el desarrollo psicosocial es un proceso inherente en los seres humanos y se busca la forma de que pueda estimularse con el desarrollo de dichas habilidades.

Constantemente las agentes educativas realizan diferentes actividades que potencian el aprendizaje de conceptos y el desarrollo de las dimensiones vitales de los niños y niñas. En la aplicación de estas actividades frecuentemente se están desarrollando dimensiones de pensamiento en ellos que los ayudan en sus procesos cognitivos.

El pensamiento lo poseemos todos los seres humanos, pero solo quienes se autoevalúan pueden conseguir otro nivel de pensamiento denominado pensamiento crítico, el cual es “la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), en términos de cinco dimensiones. La capacidad para el pensamiento crítico surge de la metacognición” (Villarini, 1991).

Por todo lo anterior se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Es posible estimular el desarrollo psicosocial a través del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los niños y niñas de 1 a 3 años del Jardín Social Normandía en el 2014?

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN



Jardín Social Normandía, Soledad, Atlántico. Niña en actividad en espacio abierto.

3.1. Objetivo general

Determinar la posibilidad de estimular el desarrollo psicosocial a través de la promoción de habilidades de pensamiento crítico en los niños y niñas de 1 a 3 años del Jardín Social Normandía en el 2014.

3.2. Fuentes de recolección de datos

- a) Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- b) Fichas de recuperación fotográfica.
- c) Diarios de campo.

3.3. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento crítico	Bibliotecas e Internet	Julio
Consulta y revisión bibliográfica acerca del desarrollo psicosocial	Bibliotecas e Internet	Julio
Registros fotográficos	Jardín Social Normandía	Permanente
Diarios de campo	Jardín Social Normandía	Permanente

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en cuanto a pensamiento crítico y desarrollo psicosocial.

4.1.1. Desarrollo psicosocial

Cuando se habla de desarrollo psicosocial se incluyen: el desarrollo cognitivo, afectivo, sexual y social (Unicef, 2004).

Decálogo básico del desarrollo psicosocial infantil

- a) Para el niño o niña es fundamental el contacto estrecho con los padres antes y en el momento de nacer.
- b) El niño o niña necesita establecer un vínculo o

- relación de afecto y amor con sus padres o las personas que lo cuidan.
- c) El niño o niña necesita un intercambio con su medio a través del lenguaje y del juego.
- d) El niño o niña necesita hacer las cosas por sí mismo para alcanzar un grado adecuado de autonomía o independencia.
- e) El niño o niña necesita la valoración positiva para tener una buena autoestima y confianza en sí mismo.
- f) El niño o niña necesita tener un mínimo de seguridad y estabilidad.
- g) El niño o niña necesita poder expresar sus emociones y sentimientos sin temor a ser reprimido o castigado.
- h) Cada niño o niña es distinto, tiene su propio temperamento y su propio ritmo; no todos los niños(as) aprenden con la misma rapidez.
- i) Las familias estimuladoras, cariñosas, que brindan apoyo tienen niños(as) más sanos y felices.
- j) Los padres, las madres y otros adultos deben evitar golpear, maltratar, asustar, descalificar o engañar a los niños(as). Un ambiente de irritación, violencia o inestabilidad prolongada es perjudicial para el desarrollo infantil (Unicef, 2004).



Auditorio Nicolás Guillén, Barranquilla, 2014. Encuentro de formación con Comité Técnico Nacional de Ondas.

El desarrollo psicosocial es un componente imprescindible para el desempeño en muchas áreas de los

niños y niñas. Un niño(a) que no se sienta amado y protegido, es un niño que muy difícilmente podrá rendir intelectualmente, de allí la importancia de usar las habilidades de pensamiento crítico como una forma de estimular la evolución psicosocial de la primera infancia.

4.1.2. Pensamiento crítico

Existen múltiples definiciones elaboradas por diversos filósofos, psicólogos y educadores acerca de la naturaleza del pensamiento. En el documento Principios para la integración del currículo (1987, citado por Villarini, 2001), se ha propuesto la siguiente definición: “Capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo”.

Todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. El proceso por el cual se constituye un mundo significativo para el sujeto es el mismo por el cual se constituye el sujeto.

“A lo largo de su desarrollo el sujeto va elaborando no solo sus conocimientos, sino también las estructuras o mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos, es decir construye su conocimiento del mundo, pero también su propia inteligencia” (J. Delval, en J. Piaget, 1986, citado por Villarini, 2001).

Elementos del pensamiento

La organización del sistema de pensamiento comprende tres subsistemas íntimamente relacionados,

cuyo carácter específico está determinado por los procesos adaptativos y de apropiación histórico-cultural:

1. Sistema de representaciones o codificación: Se trata de patrones mentales en términos de los cuales se organizan los estímulos o la información de modo que esta se torna significativa. Las imágenes, las nociones, los libretos, los esquemas, los conceptos, etc., son ejemplos de estos patrones o formas de representación. Los libros de cuentos y los videos infantiles que se usan en los jardines infantiles, constituyen una representación de la realidad en los niños y niñas.
2. Sistema de operaciones: Se trata de procedimientos mentales que se llevan a cabo sobre la información para organizarla o reorganizarla. Las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas de pensamiento, las heurísticas, los algoritmos y los métodos, etc., son ejemplos de tipos de procedimiento. En la primera infancia puede denominarse un sistema de operación las clasificaciones, categorizaciones, diferencias y similitudes que encuentre un(a) niño(a) de la realidad.
3. Sistema de actitudes: Se trata de disposiciones afectivas que proporcionan finalidad y energía a la actividad del pensamiento. Las emociones, los intereses, los sentimientos, los valores, etc., son ejemplos de tipos de actitud.

Este es el punto más ligado con lo psicosocial, los afectos, emociones, temores, ideas, fantasías que un niño tiene de una realidad afecta o aventaja su aprendizaje; de allí la importancia de la debida estimulación de esta área para conseguir los resultados esperados en áreas cognitivas.

4.2. Análisis de otros datos

Además de revisión del estado de arte que se realizó de la investigación, se desarrollaron unos diarios de campo, donde fue posible identificar que el desarrollo psicosocial se puede estimular a través del uso de habilidades de pensamiento crítico.



Jardín Social Normandía, Soledad, Atlántico, 2014. Asesoría mixta con adultos acompañantes de crianza.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Al hacer la consulta y revisión bibliográfica se logró identificar que sí se puede estimular el desarrollo psicosocial a través de las habilidades de pensamiento, situación que se comprueba con las diferentes actividades que se realizan en el jardín social que permiten el uso de habilidades de pensamiento que estimulan el pensamiento crítico y científico:

- Juegos: A través de estos los niños(as) observan, recuerdan, describen hechos que suceden en su vida cotidiana.
- Lectura: En esta se aplican todas las habilidades de pensamiento. Al implementar lecturas de hechos de la vida real, los niños pueden identificar patrones correctos de comportamiento y reacciones emocionales.
- Películas: En estas se aplican todas las habilidades de pensamiento y el niño observa conductas, juego de roles, el protagonista, antagonista; identificando “el bueno y el malo” y entendiendo cuál es el modelo que debe seguir.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

Los resultados de este acercamiento investigativo se realizaron en la Feria Departamental del Programa Ondas en el Atlántico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Unicef (2004). *Desarrollo psicosocial de niños y niñas*. Segunda edición. Colombia. Extraído en agosto de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>

Villarini, A. R. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. Puerto Rico: Proyecto de Educación Liberal Liberadora.

Villarini, A. R. (1998). *Manual para la enseñanza de destrezas del pensamiento*. Recuperado en agosto de 2014 desde <http://maestro-innovadorconstructivista.blogspot.com/2006/08/destrezas-depensamiento.html>

Villarini, A. R. (2001). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*. Universidad de Puerto Rico, OFDP. Consultado en agosto de 2014 en www.pddpupr.org

CAPÍTULO 10

PROGRAMA DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN “HUELLAS” COMO UNA HERRAMIENTA QUE POTENCIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENTÍFICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS DE EDAD DEL JARDÍN INFANTIL MI PEQUEÑA UNIAUTÓNOMA

Grupo de Investigación/sistematización
Pensamiento Autónomo

Institución Educativa
Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma

Municipio
Barranquilla

Investigadoras

Lilia Campo Ternera, Coordinadora Departamental Programa Ondas Atlántico
Lizzette López Aristizabal, Asesora Línea de Primera Infancia Atlántico
Patricia Amador, Adulta Acompañante de Crianza
Nohora Lemus, Adulta Acompañante de Crianza
Mónica Vega, Adulta Acompañante de Crianza

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación/sistematización estuvo dirigida a desarrollar un programa de semilleros de investigación que potencie el pensamiento crítico y científico en niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.

La metodología de la investigación fue cualitativa; los instrumentos de recolección de datos durante la sistematización fueron los diarios de campo con las observaciones de las actividades y la revisión del estado del arte.

Durante la revisión del estado del arte, el grupo de investigación/sistematización logró ejecutar la línea base de su institución para la creación de un programa de semilleros, es decir, que se logró llegar hasta la fase de diagnóstico, para que en posteriores investigaciones se ejecuten las demás fases.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de tipo descriptivo y cualitativo inicia con la revisión bibliográfica de los conceptos de pensamiento crítico y científico en los niños y niñas y cómo ha sido su desarrollo en las instituciones educativas. De esta reflexión nace la inquietud de crear un semillero de investigación desde el preescolar en los niños y niñas de 3 a 6 años del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.

El programa de semilleros de investigación “Huellas” se va a desarrollar en cuatro fases: Diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Este trabajo comprende la fase de diagnóstico del Programa iniciando con una revisión bibliográfica, profundizando las temáticas de la concepción del hombre como ser biop-

sicosocial, el desarrollo en el niño, el pensamiento crítico y científico y los semilleros de investigación.

Para realizar la línea base se tuvo apoyo en las planeaciones escolares y las guías de observaciones semiestructuradas de aula como medio de registro.

Se realizó el análisis de la información recolectada identificando las actividades que potencian el pensamiento crítico y científico en los(as) niños(as), determinando la importancia del acompañamiento oportuno y efectivo de la adulta acompañante de crianza. Posteriormente se realizaron conclusiones a nivel de la revisión bibliográfica y las del diagnóstico institucional.

Aunque en el Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma no existe una metodología pedagógica en investigación que favorezca las habilidades científicas innatas que los niños(as) presentan desde temprana edad, el análisis de los registros de clases identifica actividades que potencian el desarrollo del pensamiento crítico y científico específicamente en las temáticas de las Ciencias Naturales y las Matemáticas.

Es por ello que se propone diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar el programa de semilleros de investigación “Huellas” como herramienta que potencie el desarrollo del pensamiento crítico y científico en los niños(as) de 3 a 6 años del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.

En Colombia hace unos años, se adoptó la cultura de la necesidad de investigación iniciada en la educación superior y adaptada a la básica media y primaria.

La idea de semilleros de investigación surge en el

campo de la educación superior fundamentados en la consigna de “aprender a investigar investigando”, cuya prioridad es tener una o varias preguntas y la motivación que se tenga para indagar sobre estas con rigor científico, basadas en el método científico.

Si se referencia y se deja claro que en la edad preescolar y/o primera infancia es donde se encuentra la mente humana en mayor potencial y desarrollo, es necesario diseñar estrategias que faciliten el proceso en donde el niño interiorice la necesidad del por qué, del para qué, y del cómo, de la pregunta y la motivación que este tenga para entender al ser humano desde que nace.

Aprovechando su evolución y elaborando una taxonomía de las distintas capacidades cognitivas y de sus componentes, el niño de Mi Pequeña Uniautónoma generará en su pensamiento habilidades cognitivas que lo conlleven a la investigación constante de su quehacer diario y un estilo de vida que mantenga una disciplina, creando espacios para la discusión, la crítica y a largo plazo poder participar de las soluciones y mejoramientos de la sociedad.

Por pertenecer a una institución magnánima como es la Universidad Autónoma del Caribe, está comprometido en desarrollar este programa de estrategias y generar en los niños(as) aptitudes investigativas que potencien sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, de demostrar que en los primeros años de vida del ser humano es posible sensibilizar y formalizar procesos de investigación.

El principal propósito de los semilleros de investigación es la formación integral en investigación, pero no de forma aislada, sino en mutua relación y articulación con propuestas curriculares ten-

dientes a reforzar la formación en investigación en todos los niveles del sistema educativo. Con esto, se busca que los semilleros de investigación sean el eslabón entre el pregrado y los niveles de formación en maestría, en una cadena de formación en investigación que debe abarcar desde el preescolar hasta el nivel doctoral (Fernelly, 2003).

Si bien la propuesta de semilleros de investigación es común escucharla en los niveles de pregrado con transición al posgrado tal como se acaba de mencionar; se ha descuidado mucho en ámbitos en los cuales la innovación y exploración del mundo aún están en desarrollo, como es el caso de la niñez, particularmente de los preescolares. Si se enseñara a los niños(as) desde sus primeros años a desarrollar sus habilidades desde el razonamiento y participar en ambientes que le permitan experimentar y elaborar definiciones para comprender mejor el mundo que les rodea tendrían mayores competencias investigativas.

Esta afirmación, abre una puerta a la realización de semilleros de investigación desde el grado preescolar, si los procesos de ciencia, tecnología e innovación fueran más llamativos y agradables para sus protagonistas y espectadores.

Si se enseña a los(as) niños(as) desde sus primeros años un método que les permita aprender a conocer a través de la incertidumbre del conocimiento donde todo no está dado, donde se pueden crear miles de soluciones para un mismo problema y a partir de este se pueden descubrir otros problemas más, como dice Morin: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”.

La educación actual del país está basada en currículos estáticos, que no permiten que aflore la creatividad y el acto de preguntarse, porque todo está dado, todo está dicho, por esta razón sería pertinente hacer una investigación sobre la creación de semilleros de investigación en el nivel de preescolar y específicamente en el Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma en los niños(as) de 3 a 6 años donde se evidencia la necesidad de implantar métodos que permitan desarrollar el pensamiento crítico y científico de una forma intencional dentro de su currículo porque es precisamente en estas edades donde se sientan las bases para el futuro, no solamente de los niños(as) sino de un país que requiere personas que logren salir de su egocentrismo y sociocentrismo propios del ser humano.

En Colombia, durante los últimos años se ha centrado la mirada a la educación desde los primeros años de infancia con el Programa de Cero a Siempre porque es donde los niños(as) desarrollan al máximo su despliegue de creatividad y se sientan las bases para el conocimiento crítico y científico; se ha demostrado que la educación recibida por ellos en estas edades garantiza un país más humano y creativo.

Durante la realización de esta investigación se benefician los niños(as) para los cuales se convierte en un espacio de exploración y de despliegue de sus saberes que les permite ser más seguros, independientes, autorregulados y creativos; para los jardines infantiles se transforma en un espacio para mostrar lo que los niños(as) saben y pueden desarrollar; para el conocimiento aporta un punto de referencia para investigaciones futuras sobre el tema y para las investigadoras es un escalón más en el largo camino del saber.

Es por todo lo anterior y las razones expuestas que

se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo desarrollar un programa de semilleros de investigación que potencie el pensamiento crítico y científico en niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma?



Niños observando una clase acerca del planeta Tierra.

3. DISEÑO DE TRAYECTORIA DE INDAGACIÓN

3.1. Objetivo general

Desarrollar un Programa de Semilleros de Investigación que potencie el pensamiento crítico y científico en niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.

3.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar la situación actual del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma en cuanto a un Programa de Semilleros de Investigación que potencie el pensamiento crítico y científico en niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.
- Diseñar un Programa de Semilleros de Investigación que potencie el pensamiento crítico y científico en niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.

- Implementar un Programa de Semilleros de Investigación que potencie el pensamiento crítico y científico en niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.
- Evaluar un Programa de Semilleros de Investigación que potencie el pensamiento crítico y científico en niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma.

3.3. Fuentes de recolección de datos

- Documentos y fichas bibliográficas para registrar el material impreso y virtual producido en los libros y revistas científicas.
- Fichas de recuperación fotográfica.
- Diarios de campo.

3.4. Cronograma de salidas de campo

Actividad	Lugar	Meses
Consulta y revisión bibliográfica acerca del pensamiento crítico y científico	Bibliotecas e Internet	Julio
Consulta y revisión bibliográfica acerca de los Programas de Semilleros de Investigación	Bibliotecas e Internet	Julio
Registros fotográficos	Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma	Permanente
Diseño de guía de observación semiestructurada	Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma	Agosto
Planeaciones de clases y guías de observación semiestructurada	Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma	Permanente
Revisión de planeaciones y guías de observación semiestructurada	Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma	Septiembre

4. RECORRIDO DE LAS TRAYECTORIAS DE INDAGACIÓN

4.1. Estado del arte

A continuación se muestra lo investigado en programas de semilleros.



Niños en actividad de exploración en compañía de su docente.



Niños en juego de roles: Mimos.

Pensamiento científico

Es un tipo de pensamiento analítico, sistémico que surge de la necesidad de los hombres de dar solución a esos problemas; es decir, la capacidad que tienen para elaborar preguntas, para encontrar relaciones entre los objetos que aparentemente no las tienen y la necesidad de comunicarse con sus pares. Todo esto los ha llevado a grandes hallazgos desde la prehisto-

ria con el descubrimiento del fuego hasta nuestros días con los grandes avances a nivel de la tecnología, la medicina y de todas las diversas actividades que realizan.

Puche, Colinvaux y Divar (2001) afirman que los niños(as) poseen una manera muy parecida al proceder del científico, puesto que estos alcanzan a construir teorías acerca del mundo, que son capaces de predecir, cambiar y modificar situaciones. A los niños(as) se les observa lanzar hipótesis, generan diversas formas para solucionar un problema por medio de diversas estrategias o la invención de nuevos objetos partiendo de objetos cotidianos.

Además, autores como Puche, Colinvaux y Divar (2001), muestran cómo los niños(as) poseen una imagen determinada del científico como de la imagen del adulto profesional dentro del trabajo de laboratorio (Puche, 2000) hace algunas afirmaciones acerca del niño y su pensamiento científico como:

- El pensar del niño y la niña como científicos, razonan con base en estrategias y en ese proceso empiezan a generar hipótesis como tales.
- Antes de los cinco años en los niños(as) se puede evidenciar características propias del pensamiento racional que se atribuyen al pensamiento científico.

Puche (2000) plantea que antes de los 5 años se pueden descubrir características del pensamiento racional que se atribuyen al pensamiento científico y nombra cinco herramientas de la racionalidad mejorante que son: clasificación, experimentación, planificación, formulación de hipótesis e inferencia.

Clasificación: Es una operación básica del pensamiento científico y todas las formas de sistematiza-

ción de la información. Esta operación se basa en un sistema que establece las semejanzas y las diferencias y con base en ella agrupa los objetos.

Experimentación: Es la capacidad para crear y recrear nuevas situaciones. El niño investiga, indaga y busca novedades, resuelve situaciones. Soluciona problemas y crea nuevas destrezas.

Formulación de hipótesis: Esta habilidad no consiste en interrogar al niño sobre qué hipótesis tiene en la cabeza, sino de descubrir cuáles son las estrategias que él realiza y que se encuentran implícitas en su conducta. En este momento se descubren nuevas propiedades que dan origen a nuevas teorías y las formas que el sujeto logra crear para resolverlas.

Planificación: Permite la realización de las actividades de forma secuencial, ordenada; hace anticipación y posibilita el replanteamiento de la situación.

Inferencias: Es la capacidad para la utilización de indicios para extraer deducciones, establecer relaciones entre evidencia e hipótesis y la búsqueda inteligente y regulada por hipótesis.

Esta autora sintetiza que los niños(as) funcionan de manera natural como científicos, por lo tanto la concepción de niño que tenemos es muy compleja. Por lo anterior el reto de la escuela es poner a utilizar de manera eficiente estas habilidades.

Para enseñar pensamiento científico a los niños(as) se debe prestar gran atención a la forma como ellos elaboran el mundo que les rodea, Con relación a esto, Driver, Guesne y Tiberhien (1989, citados por Gallego, Castro & Rey, 2008) caracterizan el pensamiento de los niños(as) en cuatro fases:

- Pensamiento dirigido a la percepción. Basan inicialmente sus razonamientos en las características observables de una situación problemática.
- Enfoque centrado en el cambio, en vez de en los estados constantes. Estos constituyen una característica importante del pensamiento científico infantil, que tiende a centrarse en las secuencias de hechos o en las modificaciones que ocurren en las situaciones con el transcurso del tiempo.
- Razonamiento causal lineal. Cuando los niños(as) explican los cambios siguen una secuencia de causa lineal en este sentido.
- Dependencia del contexto. Se les dificulta descubrir modos de comprobar el pensamiento científico que permita separar la categoría de representación.



Actividad del Día del Agua.

Pensamiento crítico

Villarini (2003) dice: “el pensamiento es la capacidad para procesar información y construir conocimiento, mediante la combinación de los sistemas de re-

presentaciones, operaciones y actitudes mentales y que esta representación puede ocurrir de forma automática, sistémica (reflexiva), crítica y creativa”. Los tres subsistemas de los que nos habla el autor están ligados íntimamente entre sí pero a la vez tienen un carácter específico que lo determinan los procesos adaptativos e histórico-culturales que posee el hombre; se definen:

Sistema de representaciones o codificaciones: Son los patrones mentales que posee para hacer una representación o una imagen para que el aprendizaje se haga significativo. Ejemplo: imágenes, libros, nociones, esquemas, conceptos, etc.

Sistema de operaciones: Son los procesos mentales que se llevan a cabo para organizar y reorganizar la información recibida. Ejemplo: estrategias, tácticas de pensamiento, métodos, etc.

Sistema de actitudes: Trata de las motivaciones de tipo afectivo que producen finalidad y energía a la actividad del pensamiento. Se refiere a las emociones, intereses o valores que le dé al acto de pensar. Ejemplo: actitud.

El ser humano es el único capaz de autocriticarse y este acto de reflexión da lugar a la metacognición y esto le permite ser más eficaz y efectivo.

Villarini dice que el pensamiento se da en tres niveles que son: el pensamiento automático, es el que se refiere a hacer las cosas sin pensar. El pensamiento sistémico, en el cual se detiene a pensar a hacer una reflexión de lo que hace. El pensamiento crítico, aquí hace una reflexión de su propio pensamiento.

Villarini (1998) afirma que las destrezas de pensamiento son las diversas operaciones mentales de recibir (observar, recordar) y procesar (interpretar,

reorganizar) los estímulos y la información recibida. Las destrezas también se podrían definir como las actividades o pasos que se deben seguir para reorganizar la información y producir un nuevo conocimiento.

Además estas destrezas de pensamiento se pueden clasificar en básicas y complejas. Las básicas se definen como las que están presentes en cualquier tipo de procesamiento de información tanto de la vida diaria como de las distintas asignaturas o disciplinas y no dentro de una materia específica. Estas son: observar y recordar; comparar y contrastar; ordenar; agrupar y rotular; clasificarlas complejas son: inferir; analizar; razonar lógicamente; evaluar; solucionar problemas; tomar decisiones (Villarini, 1998).



Juego de roles.

Se puede afirmar entonces que el pensamiento crítico y científico están muy estrechamente ligados y que para que se dé el pensamiento crítico debe estar presente el científico y viceversa; mucho más en la primera infancia.

Semilleros de investigación

El concepto de investigación varía según el ámbito en que se desarrolle. Actualmente la política de edu-

cación apunta a mejorar la formación en espacios de investigación. Se ha llegado a la conclusión que la investigación debe llegar a todos los campos y promoverla en todos los niveles educativos para así tomar una conciencia más científica de la relación entre la persona, la sociedad y la naturaleza.

A pesar de la evolución contextual de investigación, son muchas las instituciones educativas que siguen modelos pedagógicos tradicionales lo que dificulta la apropiación de una actitud y de unas habilidades investigativas que rescaten el propio esfuerzo por conocer, y que difícilmente se pueden cambiar, si esta actitud no se cultiva desde los primeros años de vida. Es así como los educadores limitan las capacidades que los niños y las niñas poseen desde pequeños olvidando que las aulas son escenarios propicios de aprendizaje para potencializar y desarrollar su pensamiento crítico y científico. Al reflexionar sobre esta temática nos damos cuenta que la creación de semilleros de investigación es una opción para fomentar la formación en investigación, a nivel de los estudiantes, en el marco de una cultura académica con valores y principios distintos a los tradicionales. En Colombia estos semilleros de investigación se iniciaron en las Universidades de Antioquia y Caldas respondiendo al interés de algunos investigadores y posibilitando una forma de entender y asumir el espíritu científico, impregnado de un poco de idealismo y la irreverencia característica de aquellos jóvenes que se iniciaban en esta labor (Castañeda y otros, 2001).

Debemos aprovechar el potencial innato que tienen los niños(as) desde la primera infancia para desarrollar esas habilidades científicas que les ayudarán a ser grandes investigadores Si se logra implementar una metodología con un enfoque investigativo en los primeros niveles del sistema educativo, los estudiantes

llegarán con bases a las instituciones de educación superior y serían más productivas las investigaciones.

Según Molineros (2003), los semilleros de investigación se caracterizan por ser grupos autónomos donde sus integrantes se reúnen de forma disciplinaria o interdisciplinaria con el objetivo de iniciar y fortalecer su formación en investigación. Como principal requisito se encuentra la motivación para indagar sobre una o varias preguntas con rigor científico sin renunciar a la intuición. Por ello, en los semilleros de investigación se identifican tres frentes de trabajo: La fundamentación y discusión en investigación, el planteamiento y ejecución de propuestas de investigación y el trabajo efectivo como red.

El principal propósito de los semilleros de investigación es la Formación Integral en Investigación, pero no de forma aislada, sino en mutua relación y articulación con propuestas curriculares tendientes a reforzar la formación en investigación en todos los niveles del sistema educativo. Con esto, se busca que los semilleros de investigación sean el eslabón entre el pregrado y los niveles de formación en maestría, en una cadena de formación en investigación que debe abarcar desde el preescolar hasta el nivel doctoral (Fernelly, 2003, p. 28). A nivel nacional, la conformación de semilleros de investigación ha sido ampliamente acogida como estrategia para la formación temprana en investigación no solo en los entornos universitarios, tanto públicos como privados, sino también en otras instancias educativas. Debido a esta enorme acogida, se ha desarrollado una estructura que abarca a todos los semilleros existentes en el país, conocida como la Red Colombiana de Semilleros de Investigación – RedCOLSI.

RedCOLSI se define como una organización no gubernamental, expresión de un movimiento científico de cobertura nacional, e integrado principalmente por estudiantes de educación superior que tratan de dar cuerpo al proceso de formación de una cultura científica para todo el país. A este proceso también se han venido vinculando estudiantes y docentes provenientes del nivel básico y medio del sistema educativo (Castañeda y otros, 2001, pp. 28-32).

Como plantea Rojas (2008), los niños y las niñas tienen una alta capacidad problematizadora para ser científicos y científicas, pero la mayor responsabilidad para desarrollar estas habilidades recae en las instituciones educativas escolares que no están diseñadas para potenciar su aprovechamiento y no se muestran dispuestas a cambiar sus prácticas académicas y administrativas. Conviene entonces una revisión social de la formación en investigación y de las prácticas pedagógicas pues el país muestra un atraso significativo en ciencia. En este sentido, sería importante articular estos temas con las grandes tesis de desarrollo social para lograr un mayor impacto en todas las comunidades.

En la llamada revolución educativa del actual gobierno, se retoma el tema de la formación en investigación pero no incluyéndolo al currículo académico. Se hace de forma extracurricular y especializada, lo que significa que el niño debe realizar actividades diferentes a las de su carga académica diaria si quiere “aprender” a investigar.

Rojas (2008) afirma que el problema de la formación para la investigación en forma generalizada es muy significativo ya que los niños y jóvenes son exploradores por naturaleza; tienen las habilidades y actitudes “innatas” de un investigador. En este sentido, se-

ría relevante promover desde la escuela aprendizajes significativos donde los niños(as) adquieran conocimientos importantes para la vida y de preparación para los actuales sistemas de competencia y comunicación.

Enseñar a investigar y considerar que las condiciones de los niños(as) y jóvenes sean siempre favorables para un aprendizaje significativo implica conectar y estrechar más la relación entre escuela y cultura, sociedad e individualidad.

Siguiendo a Rojas (2008), actualmente se viene implementando en todo el país el Programa Ondas, adelantado por Colciencias con el apoyo de diversas instituciones, que para el año 2005 había involucrado más de doscientos mil niños y niñas escolares de todo el país en procesos de investigación (Colciencias, 2005, citado por Rojas, 2008), y que intenta responder al atraso científico y tecnológico del sistema educativo colombiano. El Programa Ondas tiene como antecedente una política para el acercamiento de los niños y niñas a la ciencia a través de acciones de amplia cobertura, como el Programa Cuclí-Cuclí de principios de la década de los 90, desde una estrategia de impacto mediante la producción de materiales impresos que buscan un cambio en la relación de niños, niñas, maestras y maestros con el conocimiento científico (Hernández & otros, 2005, citado por Rojas, 2008). Pero el actual Programa va más allá en su formulación: convocar y dirigir a niños, niñas, maestras y maestros en procesos de investigación, de una manera más formal en términos del “método científico”. Sin embargo, no existe ninguna garantía de continuidad del Programa, ni mucho menos que este se constituya en la entrada masiva de jóvenes a los circuitos de investigación (Jaramillo, 2005, citado por Rojas, 2008).

Para González y Oquendo (2010), los semilleros de investigación son comunidades organizadas por diferentes universidades que se caracterizan por tener un origen espontáneo, naturaleza autónoma y diversidad dinámica. Todo está enfocado a promover una formación académica más investigativa e integral, proyectando una educación participativa donde la pregunta sea el elemento primordial; donde se aprenda a aprender y se fortalezca la capacidad de trabajar en grupo; donde la interdisciplinariedad mantenga despierta la capacidad de asombro y la curiosidad en la complejidad de la vida.

Están integrados por personas que inicien investigación en pregrado y/o posgrado; sin embargo, desde muy temprana edad se presentan procesos de sensibilización y formación en la investigación en secundaria y primaria.

Desde otros puntos de opinión se conceptualizan los semilleros como:

- Comunidades de aprendizaje donde profesores y estudiantes se organizan con el propósito de buscar formación integral.
- Grupo humano que quiere apoyar y explorar alternativas que muestren que la investigación sea una fuente de conocimiento y desarrollo para la universidad.
- Espacio crítico que permite a aquellos profesionales reflexionar sobre sus procesos formativos para dar con métodos que potencialicen la creatividad y gestión propia y de las generaciones a formar.

El surgimiento de estos grupos nace de varios estamentos públicos encargados de la educación de Colombia como: la fundación Colciencias en 1968,

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 1990, la Constitución de 1991, la Ley 30 de Educación Superior en 1992.

La misión de sabios: Misión de ciencia, educación y desarrollo conformada en 1994.

Notando que Colombia aislada del desarrollo de la ciencia y tecnología en el mundo genera un inusitado interés por la investigación científica.

Todos por un mismo objetivo de recuperar el interés por la pregunta y además de crear, innovar con base en esa pregunta para renovar las estructuras académicas tradicionales y organizar la nueva enseñanza, contextos y nuevos modelos flexibles y adaptables a las situaciones cotidianas.

La necesidad de transformar la educación colombiana, crea la necesidad de constituir diversos espacios donde el método tradicionalista y pasivo sea cambiado por uno más participativo y crítico, donde los estudiantes hagan parte de esta transformación.

La formación investigativa debe estar concadenada con la formación integral, que relacione el saber, el compromiso y responsabilidad que permita la transformación de la universidad hacia una cultura de la investigación con una comunidad de aprendizaje reflexiva, crítica y con proyección social.

Los objetivos de un grupo de semilleros están encaminados a:

- Promover la capacidad investigativa.
- Propiciar la interacción entre profesores, investigadores y estudiantes con miras al fortalecimiento de la excelencia académica, el desarrollo social y el progreso científico de la comunidad.

- Fomentar una cultura de aprendizaje.
- Gestionar procesos y estrategias de investigación en pro de la comunidad educativa.
- Conformar y participar en redes de investigación que faciliten la comunicación entre las instituciones de educación.

Utilizan metodologías de manera didáctica y llevan la praxis en todo su esplendor. La naturaleza de los semilleros es netamente espontánea y autónoma. Sin desconocer las praxis de cada grupo de semilleros se logran sustraer las siguientes metodologías más comunes:

- Grupo de estudio: Se reúnen con una intensidad semanal para profundizar sobre un tópico de interés. Con charlas, conferencias magistrales, talleres, seminarios, clubes de revistas, salidas de campo y participación de eventos académicos.
- Grupos de discusión, redactor de textos: Tienen reuniones semanales alrededor de conceptos y métodos. Construyen un texto básico en el que se le hacen cambios, reformas que van desde una simple revisión bibliográfica hasta cambios estructurales y conceptuales y por último la construcción del texto y su publicación.
- Semilleros de investigación: Se encuentran aquí grupos disciplinarios, multidisciplinarios e interuniversitarios.
- Semilleros de grupos de investigación: Estudiantes de pregrado vinculados a proyectos de investigación de un grupo mayor al cual pertenecen. Tienen asesorías de tutor y participan de actividades de grupo.
- Semilleros de investigación de facultades o centros de investigación: Conocidos en cinco modalidades: Semilleros de la fase única, semilleros de fase doble, semilleros de fase triple, semilleros de investigación de docentes y red de semilleros de

investigación.

Otras actividades que realizan los semilleros donde se someten a sus prácticas de investigación como manejo conceptual y metodológico de la dinámica de proyectos y de investigaciones son:

Presentación de proyectos; acompañamiento (iniciación, desarrollo, análisis y socialización de los resultados); realización de encuentros y jornadas de investigación; participación en eventos institucionales, regionales y nacionales; realización de proyectos interdisciplinarios; intercambios de experiencias con pares investigativos, fomentando la realización de proyectos conjuntos y pasantías; retroalimentación para la construcción permanente del proceso.

4.2. Análisis de otros datos

Tal como se observa en los objetivos, la investigación tiene varias fases, la primera es la relacionada con el diagnóstico de la situación actual de los semilleros de investigación en el Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma. Los datos encontrados en esta fase son los siguientes:

Diagnóstico: En el Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma un grupo de docentes decide hacer observaciones de la práctica pedagógica para determinar las actividades escolares donde se potencialice el pensamiento crítico y científico en los niños(as) de 3 a 6 años de esa Institución.

La docente de transición anota en su plan de clases la elaboración de una limonada.

En esta actividad se pueden observar diversas habilidades de pensamiento científico en las acciones de los niños(as) durante la actividad, la adulta acompa-

Pasos	Habilidades de Pensamiento
Los niños(as) determinan que los ingredientes que se necesitan para la realización de la limonada son: limones, agua, azúcar, hielo, vasos, cucharas para revolver, exprimidor de limones	Planificación
Los niños(as) comenzaron a expresar qué ingredientes debían traer y los fueron anotando en un papel para entregarlo a sus madres y/o padres, algunos realizaron dibujos, otros escribieron las palabras que había copiado la docente acompañante en el tablero	Análisis, secuencias, registro de datos
Al día siguiente, los niños(as) recordaron los pasos para realizar la limonada, pero antes la docente acompañante los invitó a contar los limones, a unir los limones recolectados por los niños(as) realizando sumas, observar formas, color, olor, texturas de los diferentes ingredientes. Luego, procedieron a lavar las manos de los niños(as) y lavar los limones para realizar la limonada	Observación, registro de datos, comparación, hipótesis, resolución de problemas
Cada niño sirvió agua fría en su vaso, exprimió sus limones y agregó tantas cucharadas de azúcar como necesita según su preferencia	Toma de decisiones, comprobaciones
Agregaron hielo y degustaron la limonada. La docente acompañante pregunta ¿qué pasó con el hielo? ¿por qué se ha derretido?	Observación, hipótesis

ñante de crianza les realiza preguntas para recoger sus impresiones sobre lo que está sucediendo.

En otra actividad registrada los niños(as) descubrieron la palabra ballena en una de las lecturas realizadas en clase; la docente acompañante les propuso buscar en casa o Internet acerca de este animal y traer anotado en su libreta los datos para comentar en clase.

La docente anota en su plan de clases:

Nombre de la Actividad:	La Ballena
Pasos	Habilidades de Pensamiento
Recolección de información sobre la ballena en medios digitales o bibliotecas y registro de datos	Planificación y registro de datos encontrados
Plenaria con los niños, cada uno leerá la información recolectada y la docente con la ayuda de los niños(as) anotará las coincidencias y las nuevas ideas sobre las ballenas	Comparación de información, análisis
Luego, entre todos sacaron una sola definición de ballena con los datos recolectados en clase	Construcción de nuevo conocimiento

Se puede observar que de una actividad que es solo recolectar datos en un cuaderno se convierte en una actividad con un gran significado en los niños(as) y que les ayuda a construir nuevos conocimientos partiendo de los ya encontrados.

5. REFLEXIÓN DE LA ONDA

Después de realizar esta reflexión sobre el pensamiento crítico y científico en los niños(as) de 3 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma de la ciudad de Barranquilla se puede considerar que los niños(as) tienen habilidades propias del pensamiento crítico y científicos de forma natural, pero solo se ven evidenciadas y fortalecidas si en la Institución se lleva a cabo una nueva propuesta pedagógica de investigación en primera infancia que sea incluida de manera intencional en su currículo.

En las actividades registradas en el plan de clases se puede evidenciar que algunas son cátedras magistrales y otras sí propician este pensamiento.

Entonces, se hace necesario generar cambios en la forma como las adultas acompañantes de crianza conciben a los niños(as), teniendo en cuenta que es-

tos no son seres carentes de conocimiento, no son páginas en blanco, sino seres pensantes y con grandes habilidades que el agente educativo debe descubrir y potencializar.

Si las actividades que se han logrado identificar como potenciadoras del pensamiento crítico y científico en los niños(as) de este jardín infantil se ejecutan de forma permanente y sistémica, diseñando un programa de semilleros de investigación para la primera infancia generaría un impacto social positivo porque los niños(as) se tornan autónomos y socialmente competentes y contribuiría en gran manera a un país con personas más creativas y proactivas capaces de generar desarrollo y prosperidad y vivir en paz.

Una vez terminada la revisión bibliográfica se puede tener la siguiente reflexión de la Onda:

- Al realizar un estudio del pensamiento crítico y científico del niño se debe hacer con una mirada que apunte a la concepción del niño como ser integral y autónomo dotado de capacidades que le permiten explorar y apropiarse del mundo que lo rodea para lograr transformarlo y crear nuevas teorías acerca de este, pero siempre dentro de un grupo en el cual crecer y relacionarse.
- Se definen unas habilidades propias del pensamiento crítico y científico, las cuales presentan coincidencias que permiten determinar que este se debe trabajar de manera conjunta; estas habilidades son: clasificación, planificación, anticipación, resolución de problemas, inferencias, hipótesis, etc.
- Se debe concebir el desarrollo del niño como un proceso que no tiene punto de inicio o de finalización, sino que es un proceso permanente, dinámico, de reconstrucción y reorganización constante. Al interactuar el niño con los otros,

con el mundo y con ellos mismos se evidencian las capacidades generales que posibilitan los “haceres, saberes y el poder hacer” que le permiten la reorganización de sus afectos y movilizarse hacia formas más complejas de conocimiento.

- Se conciben los semilleros de investigación como una herramienta que permite el desarrollo del saber científico y crítico que poseen los niños(as) de una manera natural, espontánea, donde se da valor a la escucha y a la pregunta, al descubrir constante, a la observación, al lanzamiento de hipótesis y no a la única respuesta.

En cuanto al diagnóstico institucional estas son las reflexiones que se pueden hacer:

- La institución actualmente no cuenta con laboratorios o espacios destinados a la exploración que permitan a los niños(as) desarrollar su potencial.
- Dentro del plan curricular de la Institución no se encuentra incluido el pensamiento crítico y científico de forma intencional y solo se alcanza a vivenciar en ciertas actividades.
- Las adultas acompañantes de crianza cumplen con un plan de estudio, pero no tienen claridad sobre las capacidades que se deben desarrollar en los niños(as) para el despegue a niveles más avanzados de conocimiento.
- La concepción adulto acompañante-niño es vertical, donde el agente educativo es el dueño del saber y el niño debe responder preguntas de manera asertiva.
- El modelo pedagógico que se encuentra implícito en el Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma en su Proyecto Educativo Institucional es constructivista, el cual es el más recomendable para el desarrollo del pensamiento crítico y científico, pero la práctica se evidencia más como de tipo tradicional.

- Se debe continuar trabajando con las guías de observación semiestructurada como una forma de evaluación de la labor del adulto acompañante que le permita tomar conciencia sobre la forma como los niños(as) comprenden el mundo que les rodea.

6. PROPAGACIÓN DE LA ONDA

Se presentó a las directivas y cuerpo docente de la Institución la socialización del programa “Huellas” como herramienta para potenciar el pensamiento crítico y científico en los niños(as) de 3 a 6 años del Jardín Infantil Mi Pequeña Uniautónoma. Seguidamente se expusieron los hallazgos encontrados en el diagnóstico y la revisión bibliográfica sobre el pensamiento crítico y científico al igual que los conceptos de desarrollo en el niño y la contextualización de los semilleros de investigación. Como resultado de esta reunión las docentes de los niveles de prejardín, jardín y transición apoyarán la fase diagnóstica del Programa con el registro de las actividades planeadas por ellas para luego analizarlas identificando las que promueven el pensamiento crítico y científico y que servirán de base para su implementación.

Se socializaron los resultados en la Feria Departamental del Programa Ondas Atlántico en el 2014.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boyano, T. O. Semilleros de investigación. *Saber, Ciencia y Libertad*, 138.

Cabanzo, A. B. R. *Los contextos de enseñabilidad en la formación de pensamiento científico en los niños*. Extraído en marzo de 2015 de http://www.academia.edu/1837842/los_contextos_de_la_enseñabilidad_en_la_formación

- Castañeda, B., González, S. & Oquendo, S. (2001). *Semilleros de investigación: una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía*. Medellín: Editorial Marín Vieco.
- Díaz-Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Documento, N. 10 (2011). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 2009.
- Elder, L. & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Madrid, España. Extraído de www.criticalthinking.org
- Fernelly, J. (2003). *Los semilleros de investigación: eslabones primarios en la cadena alimenticia de la investigación científica*. Cali, Colombia. Disponible en <http://www.cue.org.co/pdf/nuevos2003/semilleros.ppt> Extraído en marzo de 2015.
- Gallego, A., Castro, Y. & Rey, J. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones. *IIEC*, 2(3), 22-29. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.
- Gayatri, S. (2013). Gayatri: de la semilla a la investigación formativa. *Infancias Imágenes*, 8(1).
- González, S. V., Oquendo Puerta, S. R. & Castañeda Góez, B. (2010). *Semilleros de investigación*. Editorial Biogénesis.
- Leal Zambrano, R. M., Meza Pabón, K. J., Ramírez Melo, Y. K., Muñoz Angulo, Y. A. & Suárez Bortello, B. (2013). Referentes epistemológicos y pedagógicos para comprender la dinámica de los semilleros de investigación en la escuela. *Revista Virtual EDUCyT*, 10.
- Londoño, F. (2012). Semilleros de investigación. *Revista Universidad Eafit*, 43(146), 5-6.
- Merani, A. L. & Merani, S. (1971). *La génesis del pensamiento*. México, D.F.: Grijalbo.
- Ossa Londoño, J. & Sierra, Z. (2012). Los semilleros de investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo. *Unipluriversidad*, 1(3), 57-60.
- Pino, U. H. (2005). Propuesta curricular para la consolidación de los semilleros de investigación como espacios de Formación Temprana en Investigación. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 12.
- Puche, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Bogotá: Arango Editores.
- Puche, R., Colinvax, D. & Divar, C. (2001). *El niño que piensa*. Santiago de Cali: Universidad del Valle/Ministerio de Educación Nacional/OEA.
- Quintero-Corzo, J., Molina, A. M. & Munévar-Quintero, F. I. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*, 11(1), 31-42. Unisabana, Cundinamarca, Colombia.

- Rojas, H. (2008). La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2).
- Schön, D. A. & Tr Bayo, J. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Ibérica.
- Villarini, A. (1998). Manual para la enseñanza de destrezas del pensamiento. Recuperado en agosto de 2014 desde http://maestro-innovadorconstructivista.blogspot.com/2006/08/destrezas_depensamiento.html
- Villarini Jusino, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3, 33-40.

