

Filosofía para Niños: una propuesta didáctica para fortalecer el pensamiento crítico de los  
estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas.

Julieth Natalia Lázaro Herrera

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Pedagogía

Director

Sergio Andrés Caballero Rincón

Magíster en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2026

### **Dedicatoria**

*A mi mamá, por siempre apoyarme y ser el pilar fundamental en este proceso de aprendizaje y por siempre darme la sabiduría y las alas para seguir construyendo mi futuro.*

*A mi pareja Fernando, por su apoyo incondicional, por darme ánimos cuando más lo necesitaba y, sobre todo, por confiar en mí y darme la seguridad que tanto necesitaba.*

## **Agradecimientos**

*A mi mamá, por confiar en mí y siempre darme las palabras correctas en los momentos más cruciales de mi vida.*

*A mi pareja Fernando, por acompañarme en todo este proceso tan importante.*

*A mi director de tesis, el profesor Sergio Caballero, gracias por la paciencia, por cada palabra de aliento y de ánimo, especialmente en los momentos de mayor incertidumbre, sin él esta investigación no hubiera sido posible.*

*A Nicole y Sirley, por su amistad, por cada risa y por cada momento compartido que fueron cruciales en este proceso de aprendizaje.*

*A mis estudiantes de décimo, por su participación y compromiso en este proyecto de investigación.*

*A mi profesora Natalia Mendoza, por darme las herramientas necesarias para recorrer el camino de la docencia.*

## Tabla de Contenido

Introducción .....	11
1. Planteamiento y formulación del problema .....	13
1.1. Análisis y formulación del problema .....	13
1.2. Justificación.....	16
1.3. Objetivos .....	18
1.3.1. Objetivo general:.....	18
1.3.2. Objetivos específicos .....	18
2. Marco referencial.....	19
2.1. Antecedentes investigativos .....	19
2.2. Antecedentes internacionales .....	19
2.3. Antecedentes nacionales .....	24
2.4. Antecedentes locales .....	29
2.5. Marco teórico.....	33
2.6. Marco Legal .....	39
2.6.1. Constitución Política de Colombia de 1991 .....	39
2.6.2. Ley 115 General de Educación de 1994 .....	40
3. Metodología .....	41
3.1. Enfoque y diseño de la investigación.....	41
3.2. Fases de la investigación:.....	43
3.2.1. Fase I. Diagnóstica:.....	44
3.2.2. Fase II. Plan de acción: .....	44

3.2.3. Fase III. Reflexión: .....	45
3.3. Técnicas de recolección de información: .....	45
3.3.1. Encuesta .....	45
3.3.2. Observación participante.....	45
3.3.3. Elaboración de perfiles de los estudiantes.....	46
3.3.4. Grupo de discusión .....	46
3.3.5. Taller investigativo .....	47
3.4. Instrumentos de recolección de información .....	47
3.4.1. Cuestionario.....	47
3.4.2. Grabación de audio .....	48
3.4.3. Diario de campo.....	48
3.4.4. Círculo de reflexión .....	48
4. Fase diagnóstica.....	49
5. Plan de acción.....	62
5.1 Secuencia didáctica.....	62
5.2 Análisis de los resultados del plan de acción .....	78
5.2.1 Desarrollo del plan de acción .....	78
5.3. Evaluación de la secuencia didáctica.....	116
6. Hallazgos.....	125
6.1. Categoría Relaciones de poder .....	130
6.2. Construcción de la comunidad de indagación (emergente) .....	131
7. Conclusiones.....	135
8. Recomendaciones .....	138

Referencias.....	140
Apéndices.....	146

**Lista de Figuras**

Figura 1 .....	61
Figura 2 .....	90
Figura 3 .....	94

**Lista de Tablas**

Tabla 1 .....	43
Tabla 2 .....	119

**Lista de Apéndices**

Apéndice A .....	146
Apéndice B.....	152
Apéndice C.....	152
Apéndice D .....	152
Apéndice E.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Apéndice F .....	153
Apéndice G .....	153
Apéndice H .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Apéndice I.....	154
Apéndice J.....	154
Apéndice K .....	154
Apéndice L.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Apéndice M.....	154
Apéndice N .....	155
Apéndice O .....	155
Apéndice P .....	155
Apéndice Q .....	155
Apéndice R.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Apéndice S .....	156

## Resumen

**Título:** Filosofía para Niños: una propuesta didáctica para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas<sup>1</sup>.

**Autor:** Julieth Natalia Lázaro Herrera<sup>2</sup>

**Palabras claves:** Pensamiento crítico, Filosofía para Niños, indagación, reflexión, asombro.

### Descripción:

La investigación realizada buscó fomentar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas a través del diseño de unas estrategias didácticas desde el programa de Filosofía para Niños. La investigación se realizó mediante la metodología cualitativa con un enfoque de investigación acción, el cual estaban ligadas por tres fases: diagnóstica, acción y reflexión. Para el desarrollo de la investigación realizada se utilizó la novela de *Suki*, a partir de ahí se crearon estrategias con un enfoque de género para que los participantes pudieran cuestionar, indagar y reflexionar sobre una problemática central y así poder fomentar las habilidades de pensamiento crítico. Para ello, fue fundamental el trabajo cooperativo por grupos, pues de esta manera se creaba el espacio del diálogo y la reflexión. En esta investigación se concluyó que al crear estrategias en la que se involucre la creatividad, la lectura, la capacidad de asombro, comunidad de indagación, va a permitir que se fomenten las habilidades de pensamiento crítico, tal y como se espera en el programa de Filosofía para Niños, ya que se busca que los estudiantes obtengan una autonomía y libertad de pensamiento que les permita crear procesos de reflexión.

---

<sup>1</sup> Trabajo de grado.

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director Sergio Caballero, Magíster en Pedagogía

### **Abstract**

**Title:** Philosophy for Children: a didactic proposal to strengthen the critical thinking of tenth-grade students at Colegio Integrado Mesa de Jéridas<sup>3</sup>.

**Author:** Julieth Natalia Lázaro Herrera<sup>4</sup>

**Keywords:** Critical thinking, Philosophy for Children, inquiry, reflection, wonder.

**Description:**

This research aimed to foster critical thinking skills in tenth-grade students at Colegio Integrado Mesa de Jéridas through the design of didactic strategies based on the Philosophy for Children program. This study employed a qualitative methodology with an action research approach, which was divided in three phases: diagnostic, action, and reflection. The novel Suki was used as a starting point for this research, since strategies with a gender perspective were created to enable participants to question, inquire, and reflect on a central problem in order to boost critical thinking skills. Cooperative group work was fundamental in this process, as it allowed a space for dialogue and reflection. This investigation concluded that creating strategies that involve creativity, reading, sense of wonder, and a community of inquiry, will allow critical thinking skills to be fostered, as is expected in the Philosophy for Children program, since it seeks for students to achieve autonomy and freedom of thought that allows them to create reflection processes.

---

<sup>3</sup> Trabajo de grado.

<sup>4</sup> Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director Sergio Caballero, Magíster en Pedagogía

## **Introducción**

En los últimos tiempos se han buscado estrategias pedagógicas para lograr una emancipación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, una de ellas se refiere al desarrollo de las habilidades cognitivas por medio del pensamiento crítico, ya que se busca dejar a un lado el aprendizaje adquirido por medio de la memoria y la repetición, hacía uno más reflexivo y autónomo. La importancia del pensamiento crítico radica en el progreso de las habilidades cognitivas de los estudiantes porque van a poder desarrollar elementos como la creatividad, innovación y un pensamiento individual con miras a la resolución de problemas sociales colectivos.

Han sido numerosas las investigaciones sobre este concepto, pero los aportes de Kant al respecto han sido fundamentales. El filósofo sugiere que todo ser humano es capaz de pensar por sí mismo sin la necesidad de recurrir a una dependencia externa como lo pueden ser los aprendizajes basados en la memoria e imitación; lo que se busca desde esta perspectiva filosófica es que todo ser humano utilice su capacidad de pensar de una forma independiente y autónoma.

En este sentido, al ser un concepto que ha trascendido en la historia y se circunscribe fuertemente en el campo de la educación, se planteó un proyecto de investigación cuyo eje articulador fue el de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas. Esta investigación parte de la observación directa de la docente de aula quien reconoce en sus estudiantes un proceso de aprendizaje basado en la memoria y la repetición lo cual dificulta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico tan necesarias e importantes para la vida.

Al observar dicha problemática, se plantea el objetivo principal de esta investigación, el cual busca fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado de Colegio

Integrado Mesa de Jeridas, a partir de estrategias didácticas basadas en el programa de Filosofía para Niños, ya que “el objetivo central del programa de Filosofía para Niños es ayudar a los niños a pensar por sí mismos” (Lipman, Sharp, y Oscanyan, 1992, pág. 129). De tal manera, al incluirse la filosofía en los grados de cuarto y quinto, se propone una nueva alternativa de aprendizaje que requiere de un cambio profundo en las prácticas y estrategias de enseñanza con la intención de desarrollar en los estudiantes posicionamiento críticos, experiencias indagatorias y analíticas y espacios de cooperación. La investigación surgió a partir de algunas cuestiones observadas en el aula de clase que se pueden expresar en las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las habilidades de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de décimo grado de Colegio Integrado Mesa de Jeridas? ¿Qué tipo de estrategias didácticas propuestas en el programa de Filosofía para Niños permiten fomentar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas? ¿Cuál es el impacto que tiene una estrategia didáctica basada en el programa de Filosofía para Niños en el fomento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas? Estas preguntas actuaron como un hilo conductor para poder responder al objetivo general de la investigación desarrollada.

En este sentido, la investigación responde a tres momentos claves y estructurantes así: se clarifica el concepto de pensamiento crítico enseguida, se plantean objetivos y referentes de investigaciones, por último, se proponen los resultados esperados en la investigación.

## **1. Planteamiento y formulación del problema**

### **1.1. Análisis y formulación del problema**

La educación en Colombia ha tenido un progreso histórico importante, pues poco a poco se ha alejado de esa enseñanza tradicional que se encargaba de transmitir el conocimiento por medio de la memoria y la repetición, a una educación en la que se cultiva a los estudiantes el deseo de pensar por sí mismos, es decir, la enseñanza de hoy en día busca que el alumnado tenga una independencia intelectual para que pueda cuestionar, pensar, analizar e interpretar; sin embargo, esta perspectiva presenta muchas tensiones, ya que “a pesar de que las conductas instructivas se dan desde una amplia franja de competencias, la práctica de la enseñanza suele estar institucionalizada y limitada por la tradición” (Lipman, 1989, pág. 53). En este sentido, hay que seguir trabajando en las instituciones educativas para que se puedan implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje, tendientes a lograr una mejora en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes.

En el caso de la presente investigación se busca estimular las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes por medio del Programa de Filosofía para Niños toda vez que este “no busca la enseñanza de la historia de la filosofía, sino más bien una enseñanza que ayude a los estudiantes a pensar mejor” (Hoyos, 2010, Pág. 161). De esta manera, la intención es partir de la propuesta del filósofo Mathew Lipman para que la filosofía actúe como un eje articulador que permita despertar en los niños esa creatividad y curiosidad con la que nacen y de esta manera lograr el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Esta investigación tendrá lugar en la Institución Educativa la Victoria, ubicada en una zona rural del municipio de Lebrija. La institución cuenta con 185 estudiantes, 15 de ellos pertenecen a la básica primaria, la cual está bajo la modalidad de multigrado, es decir, en un mismo salón de

clases se encuentran los grados de primero a quinto. A raíz de esto, se encuentran niños de diversas edades y para determinar la efectividad de esta propuesta, se escogerán los estudiantes de cuarto y quinto grado, pues durante las actividades del aula de clase estos dos grados trabajan en conjunto.

En este sentido, a partir de la experiencia de la docente investigadora se ha podido establecer que la modalidad de multigrado presenta ciertos inconvenientes para que los estudiantes logren un desarrollo de sus habilidades cognitivas; una de las razones radica en que el aula de clase se encuentra dividido con la sala de profesores, esto genera que los estudiantes logren distraerse con gran facilidad, ya que, al estar en un espacio tan propenso al ruido va a ocasionar poco interés en el desarrollo del aula de clase. Estos problemas externos del aula se ven reflejados en el desempeño escolar de los estudiantes, puesto que la docente debe estar en movimiento en el aula para captar la atención de los niños; no obstante, y a pesar de los esfuerzos de la docente por lograr buenos resultados, al final del día los niños se resisten a realizar sus deberes académicos de forma pausada, crítica y adecuada y en su lugar, promueven actitudes de juego, ruido y falta de concentración.

A lo anterior se le suma otra problemática que se relaciona con el desarrollo de las asignaturas lengua castellana, cátedra de la paz y lectura crítica. El abordaje de estas disciplinas se reduce a uno solo que se desarrolla desde el área de lengua castellana, en las otras dos no existen modelos pedagógicos ni procesos evaluativos, sencillamente se omiten y no se realizan actividades que permitan ese aprendizaje crítico. Esta es una de las razones por la cual los niños no obtienen un buen resultado cuando se dejan actividades de creación de textos o interpretación de lecturas, debido a que no existe esa necesidad de indagar o proponer, ya que indirectamente llevan un estilo de estudio muy tradicional que solo busca memorizar y recordar los procesos básicos como lo son sumar, leer y escribir, dejando aún lado el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Por esta razón, es importante incentivar y promover el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto y quinto grado; además, una de las ventajas de fortalecer el pensamiento crítico es que se va a poner en tela de juicio los procesos de aprendizaje tradicionales, ya que la educación es la mejor herramienta para presentar un cambio y abordar la enseñanza creativa de una mejor sociedad o como bien lo señala Boisvert (2004):

Es esencial enseñar a los alumnos a pensar de modo crítico para que tengan más armas con las cuales contrarrestar las imágenes televisivas con la que se les bombardea y se defiendan mejor contra la propaganda a la que están expuestos (pág. 26).

Desarrollar el pensamiento crítico a temprana edad va a tener resultados fructíferos para el entorno social e individual del niño, además de que se cultiva una autonomía intelectual para cuestionar, descubrir e indagar cosas nuevas. Ahora bien, para el pensamiento crítico es necesario diseñar estrategias que permitan integrar el área de cátedra de la paz y de esa manera aprovechar el vacío pedagógico existente. El propósito de esta asignatura es fomentar en los estudiantes un pensamiento libre y crear comunidades de indagación, en donde los niños tengan conciencia de los problemas que puedan surgir en su entorno social como escolar al tiempo que se fomentan y desarrollan el análisis y la reflexión.

El diseño de estas estrategias puede estar sujeto a la propuesta del Programa de Filosofía para Niños, ya que la filosofía no solo es para adultos sino también se puede cultivar en los niños, pues por medio de su curiosidad que los caracteriza a incentivar el pensamiento crítico y despertar un auténtico interés los sucesos que surjan en su diario vivir y de tal manera poder establecer argumentos. En este sentido, “la filosofía para niños (FpN) es necesaria como estrategia para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en ellos, al buscar despertar un proceso de formación de ciudadanos para el futuro” (Chamorro & Ortega, 2019, pág. 110).

Lo anterior se puede expresar en el siguiente interrogante de investigación, así: ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas a través del programa de Filosofía para Niños?

### **Preguntas orientadoras**

- ❖ ¿Cuáles son las habilidades de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de decimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas?
- ❖ ¿Qué tipo de estrategias didácticas propuestas en el programa de Filosofía para Niños permiten fomentar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de decimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas?
- ❖ ¿Cuál es el impacto que tiene una estrategia didáctica basada en el programa de Filosofía para Niños en el fomento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de decimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas?

### **1.2. Justificación**

La presente investigación busca que los estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa la Victoria logren fortalecer el pensamiento crítico por medio de unas estrategias didácticas basados en el programa de Filosofía para Niños. Se enfatiza en el pensamiento crítico porque se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de filtrar críticamente la información que consumen, así como podrán establecer conexiones críticas entre los contenidos, experiencias y aprendizajes que reciban en las diferentes asignaturas. Otra razón que justifica la presente propuesta es que:

Trabajar el pensamiento crítico y creativo en los niños y las niñas, es insertarlos en la comunidad de indagación para lograr, a través de la motivación y la confianza en sí

mismos, la resolución de problemas cotidianos y la generación de estrategias para determinar la realidad desde el discurso filosófico y promover en él una experiencia académica y de vida (Chamorro & Ortega, 2019, pág. 118).

De esta manera, se plantea nuevas estrategias de intervención en el aula de clase con la asignatura cátedra de la paz, aprovechando el vacío pedagógico y curricular en el que se encuentran los estudiantes para fortalecer el pensamiento crítico desde la propuesta del programa de Filosofía para Niños (FPN).

El programa de Filosofía para Niños ofrece luces para que se implemente en las instituciones, una propuesta que pretenda fortalecer en los niños un pensamiento curioso y divergente. De esta manera, el programa no busca cuantificar el resultado de los estudiantes, sino todo lo contrario, ofrecer las herramientas necesarias para construir una libertad de pensamiento, en la que se pueda indagar, cuestionar y ofrecer argumentos de los problemas socioculturales que puedan surgir en el diario vivir; por esta razón el espacio del aula es fundamental, pues es la que permite que los estudiantes construyan e indaguen, para que en su conocimiento no existan límites para crear preguntas y estar en constante pesquisa de las cosas, además, desde la filosofía para niños se pueden ir creando líneas de escape para romper con esa educación que se remite a enseñar por medio de la memoria y la repetición, para esto, es necesario aclarar que:

No se trata fundamentalmente que los niños aprendan filosofía, sino de que se la inventen, de que la hagan... y, sobre todo, de que los niños, haciendo el ejercicio filosófico, la actividad del filosofar, adquieran hábitos de pensamiento reflexivo, o sea, cultiven destrezas de razonamiento y logren desarrollar y autocorregir los productos de su pensamiento (Rivera, 1992, pág. 110).

En lo que compete a los aspectos curriculares la investigación es necesaria porque tendrá un impacto a nivel educativo, ya que la asignatura será reformulada a partir de los principios del programa de FpN. Ahora bien, un aporte desde el punto de vista pedagógico tiene que ver con el fortalecimiento del trabajo colaborativo como estrategia para aprender a filosofar y, sobre todo, a generar respeto en el aula y con los compañeros, ya que se aprende a escuchar diferentes perspectivas referentes a un tema, lo cual va a generar nuevas dinámicas en el aula para establecer nuevas rutas en las estrategias pedagógicas para que los alumnos puedan aprender de la mejor forma y logren fortalecer su pensamiento crítico.

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo general:***

- ❖ Comprender cómo una estrategia didáctica ayuda a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas por medio del programa de Filosofía para niños.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

- ❖ Identificar las habilidades de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas
- ❖ Diseñar estrategias didácticas a través del programa de Filosofía para Niños para fomentar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas

- ❖ Reflexionar sobre el impacto obtenido de las estrategias didácticas basadas del programa de Filosofía para Niños en el fomento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas.

## **2. Marco referencial**

### **2.1. Antecedentes investigativos**

Durante la revisión bibliográfica se encontraron varias investigaciones que apuntan hacia el tema de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes; asimismo, dentro de estas investigaciones se plantean varias estrategias pedagógicas para mejorar la debilidad que se presentan los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y enseñanza.

### **2.2. Antecedentes internacionales**

La presente investigación titulada “El juego de roles para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular” trabajo realizado para obtener el título de Doctora en educación de la Universidad César Vallejo de Perú en el año 2022 de la autora Marilú Rosario Cruz Blas. Esta investigación tiene como objetivo principal formar a los estudiantes con una capacidad crítica e independencia intelectual a la hora de tomar decisiones, para ello, se propone una estrategia pedagógica por medio de los juegos de roles, esto les permitirá a los estudiantes asumir un papel en situaciones que pueden surgir del día a día y lograr el desarrollo del pensamiento crítico.

El aporte que ofrece a la investigación planteada es respecto a las nuevas estrategias que se deben aplicar para lograr un mejoramiento del pensamiento crítico de los estudiantes, en este caso, se hace hincapié en darle un giro al currículo de aula para implementar los juegos de roles

dentro del espacio educativo, en el que el docente sacará provecho de ello y registrará el avance progresivo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza de los estudiantes.

La metodología que se llevó a cabo fue mediante un enfoque cualitativo con una revisión documental y sistemática, para ello, se utilizó la técnica de revisión bibliográfica con un tipo de instrumento de tablas categóricas en la que se pueda clasificar cada documento seleccionado, además este tipo de variables determina el proceso de ejecución que tienen los estudiantes con el pensamiento crítico y la evolución de sus habilidades metacognitivas.

Por otra parte, se encuentra la investigación de César Gerardo León Velarde titulada: “Estrategia didáctica filosófica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa particular”, un trabajo realizado para obtener el título de Magíster en Educación con Gestión en Mención de la Educación en la Universidad San Ignacio de Loyola en el año 2021 en Lima Perú. El fin de esta investigación es mostrar que a través de la Filosofía se puede fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que se va a generar la capacidad de razonar para generar nuevo conocimiento y así poder mejorar los procesos de argumentación, comprensión e interpretación.

Para lo que compete a esta investigación, el aporte es desde un enfoque epistémico, ya que por medio de la filosofía se puede fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto y quinto grado de la escuela rural la Victoria, ya que se contribuye a formar seres críticos y autónomos para los entornos de la sociedad.

La metodología que se empleó para la investigación es desde un enfoque cualitativo y basándose en problemas prácticos para analizar e identificar el proceso de análisis e interpretación que tienen los estudiantes cuando se realizan situaciones entorno a la vida real; esta metodología se hace con el fin de que los estudiantes tengan conciencia de ellos mismos y de su propio contexto.

En esta misma línea de querer ahondar en investigaciones sobre el tema del pensamiento crítico, se encuentra un artículo titulado, “Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico” realizado por Wilfredo Edgardo Moreno Pinado y Míriam E. Velázquez Tejeda publicado en el año 2017 para la revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación en Perú. La intencionalidad de este artículo es establecer ciertas estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, pues lo que se busca es que estos estudiantes cambien su forma de pensar y actuar para que sean agentes críticos y reflexivos de lo que sucede. Esta visión permite tener unas luces sobre la propuesta didáctica que se piensa emplear en la Institución Educativa la Victoria entre los grados de cuarto y quinto grado, ya que se ofrece una secuencia didáctica a partir de actividades que contribuyan a que los estudiantes puedan mejorar su pensamiento crítico, esta noción sitúa a la investigación en un panorama más aterrizado y enfocado hacia la aplicación de una investigación acción.

La metodología implementada es de carácter mixto, pues utilizan el método cuantitativo para medir el impacto que se ha empleado durante la estrategia didáctica; para lograr lo anterior, se valen de encuestas, pruebas estandarizadas, cuestionarios, entre otros, todos aquellos elementos que puedan proporcionar datos numéricos para analizar en qué medida se ha generado una evolución del pensamiento crítico. Por parte del lado cualitativo, se realizaron actividades de debates, resolución de problemas, es decir, aquellas actividades que permitan una colaboración en conjunto, pues el fortalecimiento crítico se construye a partir de una comunidad de indagación. En este sentido, esta estrategia didáctica, ofrece otro elemento clave para poder fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto y quinto grado de la Victoria y es respecto al

trabajo colectivo de los estudiantes, pues el trabajo en grupo puede permitir mejores resultados en el desarrollo de las habilidades cognitivas de ellos.

Otra investigación que se puede rastrear para el tema del pensamiento crítico es la del siguiente artículo: “Pensamento crítico na educação: ¿Quais estratégias didático-pedagógicas? Quais tecnologias digitais?” de los autores Diego Cristian Lemes Chemin, Selma dos Santos Rosa y Valdir Rosa, publicado en la revista Multidisciplinar de Licenciatura e FORMAÇÃO Docente en el año 2019. El objetivo principal de esta investigación es establecer estrategias didácticas - pedagógicas en la que se pueda fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Para lograr dicho objetivo, fue necesario establecer estrategias para promover el trabajo colaborativo, ya que esto va a generar comunidades de indagación y reflexión entre los estudiantes y el docente.

Sin embargo, en el proceso de mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, los autores proponen un enfoque en el que se puedan incluir las tecnologías con el fin de utilizar los recursos multimodales para que los alumnos puedan tener otra forma de enseñanza, debido a que las TIC surgen para ayudar a suplir esos problemas de aprendizaje que se encuentran durante el sistema escolar. Esta perspectiva de los autores ofrece un panorama para aquellas instituciones que aún no hacen uso de las tecnologías, no obstante, esta visión debe ajustarse de acuerdo a las necesidades de cada escuela, como sucede con la Institución Educativa la Victoria, que a pesar de no contar con los recursos necesarios para una buena utilización de las TIC, se buscan los recursos para que los estudiantes puedan acercarse a la tecnología y logren desarrollar sus destrezas con las TIC y así un buen acercamiento al pensamiento crítico.

Finalmente, bajo esta misma línea de utilizar las TIC como un recurso fundamental para fortalecer el pensamiento crítico se utiliza la siguiente investigación, la cual lleva por título “CLas TIC y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativo” que se encuentra en la Revista de Investigación en Ciencias de la Educación de Perú en el año 2024. El objetivo principal de esta investigación es mostrar la importancia de la incorporación de las TIC en la educación, pues al estar en una sociedad tan inmersa en la era tecnológica surge como un recurso necesario para fortalecer los espacios educativos. Al realizar una buena incorporación de las TIC los estudiantes podrán acceder a otro tipo de educación, en la que el foco principal es mejorar las habilidades de pensamiento crítico; al fortalecer estas habilidades por medio de las tecnologías, los estudiantes tendrán consciencia a la hora de utilizarlas.

La metodología empleada es de enfoque cualitativo con un análisis fenomenológico, a partir de ahí, se crearon las subcategorías para ahondar en cada aspecto de la enseñanza del aprendizaje de los estudiantes. Los hallazgos encontrados se remiten al impacto que tuvieron los alumnos frente a la aplicación de las TIC, ya que en ellos hubo un reconocimiento que, al utilizar las tecnologías, su proceso de enseñanza en el pensamiento crítico logró presentar un cambio significativo. Ahora bien, un aporte bastante fructífero para lo que se pretende investigar es respecto al trabajo colaborativo que se genera en el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto que es fundamental que el docente y los estudiantes trabajen de la mano, puesto que es lo único que permite un buen resultado del objetivo principal.

### **2.3. Antecedentes nacionales**

Para investigaciones nacionales referentes al pensamiento crítico se tendrá en cuenta la siguiente investigación que lleva por título: “Proponer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la implementación de la cátedra de filosofía, el trabajo colaborativo y una rutina de pensamiento con el fin de fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes del colegio San Pedro Claver” de los autores Samuel Alexander Torres Contreras y Ruth Majivi Cruz Velásquez para obtener el título de Magíster en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia de Bogotá del año 2020. El fin de la investigación mencionada, radica en promover la asignatura de filosofía desde temprana edad para conseguir un fortalecimiento del pensamiento crítico, pues al tener una postura crítica ante situaciones que se pueden presentar dentro del aula y también dentro del contexto social, generará que los estudiantes logren desarrollar habilidades de comunicación, de democracia y sobre todo, esa capacidad de generar preguntas y ofrecer respuestas basadas en argumentos; estos son uno de los elementos fructíferos que se puede conseguir desde el pensamiento crítico.

Esta investigación en particular será enriquecedora en tanto que va aportar los componentes filosóficos y pedagógicos para fortalecer el pensamiento crítico, asimismo, se recalca la importancia de llevar a la filosofía desde una visión más práctica, ya que la practicidad de la enseñanza permite que los estudiantes obtengan un desarrollo de razonamiento, de interpretación, de lectura y de intelectualidad, llevándolos a ejercer un pensamiento crítico y sobre todo a mejorar en las otras áreas que plantea el currículo escolar.

Para el desarrollo de estos pasos fue necesario establecer una metodología con un enfoque cualitativo, con la intención de hacer una colección de datos en la que se tenga en cuenta entrevistas y encuestas para determinar el proceso de aprendizaje que están teniendo los estudiantes y como

se encuentra su pensamiento crítico frente a ellos y a partir de ahí, ofrecer una solución ante dicha problemática. Seguido de esto, la finalidad es poder implementar en el currículo la cátedra de filosofía en quinto grado y así poder tener alcances en los estudiantes sobre su cuestionamiento, su pensamiento y su actuar.

Ahora bien, dentro de esta misma línea de practicidad del pensamiento crítico se trae a colación la investigación realizada por los autores Augusto Rafael Hernández, Brando Stet Mercado y Marisol Álvarez Vera, la cual lleva por título: “Fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico a través de la práctica pedagógica reflexiva y el desarrollo del proyecto de aula” en la Universidad de Cartagena del municipio de Calamar para obtener el título Magíster en Educación con énfasis en Ciencias exactas, Naturales y del Lenguaje en el año 2021. Esta investigación tiene como fin hacer un cambio a la estructura del aula que comúnmente se lleva a cabo, es decir, esa educación tradicional, hacia una estructura más pedagógica y reflexiva, para ello, fue fundamental establecer proyectos de aula que buscan hacer prácticas investigativas y así poder fortalecer el pensamiento crítico dentro del aula de clase.

Esta investigación aporta un elemento clave para lo que se pretende investigar y es respecto a la necesidad de implementar buenas estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico, pues será la única manera en el que los estudiantes logren analizar e interpretar, se hace hincapié en la importancia de que el estudiante esté en una constante transformación del conocimiento, ya que le permitirá tener un proceso emancipatorio en su aprendizaje y de esta manera lograr una libertad de pensamiento crítico y mejorar el comportamiento en el mundo. La metodología empleada es de carácter cualitativo, utilizando la investigación acción educativa y pedagógica, por lo que se establece un modelo pedagógico para fortalecer el pensamiento crítico.

Siguiendo bajo la línea de ahondar en investigaciones sobre el tema del fortalecimiento del pensamiento crítico se trae a colación la investigación de Dora Marleny Hernández García y Juan Fernando Montoya Soto de la Universidad Autónoma de Manizales, el cual lleva por título: “Potenciando el pensamiento crítico a través de estrategias de enseñanza en las ciencias sociales” en el año 2022 para obtener el título de Magíster en Enseñanza de las Ciencias. La finalidad de esta investigación, es implementar estrategias de enseñanza para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes de 4,5 y 6 ° de una escuela rural; la necesidad de indagar sobre esta problemática, surge al observar que la escuela aún se sigue bajo el régimen de los tradicional, esta noción no permite mucha trascendencia en el pensamiento de los estudiantes, por este motivo, la intencionalidad de esta investigación, es que los alumnos salgan de esa burbuja en la cual no pueden comprender los conocimientos de manera más profunda para así actuar ante los problemas que puedan surgir durante la realidad.

La metodología que se implementó para esta investigación es cualitativa, utilizando el instrumento del estudio del caso, pues fueron cuatro niños los que se tuvieron de muestra para el desarrollo de la investigación; la investigación acción aplicada fue con una intervención didáctica respecto a una situación que sucede en su propio contexto y es respecto a la explotación minera, allí los niños se encargaba de indagar e ir más allá sobre un factor que afecta la propia comunidad; estas actividades permiten que los niños logren cuestionarse y a su vez a desarrollar una opinión crítica sobre lo que sucede en su entorno.

Para la investigación planteada, Hernández y Montoya, ofrecen una nueva noción de implementar una propuesta didáctica de acuerdo con su contexto socioeducativo en aras de fortalecer el pensamiento crítico; para este caso, esta perspectiva es fundamental, ya que el mismo

contexto rural puede ofrecer nociones para que los estudiantes puedan indagar y ahondar sobre ello y poder hacerlo desde la filosofía para niños. Asimismo, se observa como desde una escuela rural se pueden sacar varios elementos pedagógicos y didácticos para que los estudiantes hagan una buena práctica de su pensamiento crítico.

Otra investigación que apunta hacia el pensamiento crítico es la de: “Comunidad de indagación: experiencias de lectura y escritura para fortalecer el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo”, para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad pedagógica y tecnológica de Tunja, realizada por Doris Andrea Mesa Merchán en el año 2022. Esta investigación tiene como finalidad generar espacios en el que los estudiantes puedan mejorar sus procesos de lectoescritura, para ello, la autora toma de base el programa de Filosofía para niños de Lipman, en el cual resalta que desde la filosofía a temprana edad puede generar transformaciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se hace énfasis en la filosofía para niños, porque es la herramienta clave que permite fortalecer el pensamiento multidimensional, pues permite la creación de espacios para llevar a cabo una reflexión creativa; en esta investigación el trabajo colectivo es de suma importancia, puesto que permite una diversidad de pensamiento e indagación, también permite que los estudiantes tengan confianza de sí mismos ante una exposición al público, llevándolos a actuar en espacios en la que desarrollen las habilidades cognitivas.

La metodología implementada es cualitativa, ya que la investigadora se encargó de hacer un proceso de indagación mediante la formulación de preguntas con el fin de adentrar a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico; las técnicas que se utilizaron fue de observación participante y la recolección documental; los instrumentos que se llevaron a cabo fue

mediante el uso de las TIC, con el fin de fortalecer dicho pensamiento desde todos los ámbitos educativos.

Esta investigación da un aporte significativo para lo que se pretende investigar en torno al pensamiento crítico desde los aportes de la filosofía para niños, pues da unas estrategias para implementar la filosofía desde temprana edad y, además, concebirla como un instrumento importante para las prácticas pedagógicas y didácticas cuando se tiene como fin que los estudiantes mejoren su parte de escritura y lectura.

Ahora bien, una última investigación que apunta a la conceptualización del pensamiento crítico es la de Ana María González Duque, titulada “El sujeto educativo de la modernidad líquida. Una mirada desde la ética y el pensamiento crítico” de la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2023 para optar por el título de Doctora en Ciencias de la Educación. El objetivo principal de esta investigación es analizar la manera en que la modernidad líquida afecta el comportamiento del ser humano y, por ende, su proceso en la educación. Esta investigación surge al observar que la sociedad de hoy en día se encuentra en constante cambio, esto de alguna manera u otra afecta el comportamiento de los individuos, pues se pierde el foco de ser éticamente correcto y crítico dentro de la comunidad. De ahí que se dé paso para investigar cómo los códigos éticos afectan a la formación del ser humano y el desarrollo del pensamiento crítico dentro del sistema escolar.

La metodología empleada es de enfoque cualitativo utilizando los instrumentos de entrevistas y grupo focales, ya que es necesario observar los cambios que construyen los sujetos estudiados a raíz del pensamiento crítico, es decir, cómo su comportamiento genera nuevas propuestas para que surja un cambio individual y colectivo, todo desde una postura del pensamiento crítico. De tal manera, para la investigación que se está desarrollando la perspectiva

de la autora Gonzales Duque sirve como un apoyo para la parte metodológica, pues los instrumentos utilizados coinciden con la investigación de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto y quinto grado de la escuela rural Victoria, con esto se obtiene otras nociones sobre cómo establecer nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para lograr un buen desarrollo del pensamiento crítico.

#### **2.4. Antecedentes locales**

Siguiendo con la búsqueda de investigaciones que hayan propuesto nuevas estrategias para fortalecer el pensamiento crítico se encuentra la investigación “Leyendo, voy aprendiendo: unas estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos” del autor Jesús Antonio Maturana Córdoba de la Universidad Industrial de Santander en el año 2020 para obtener el título de Magíster en Pedagogía. La intencionalidad de esta investigación es fortalecer el pensamiento crítico a través de la lectura, pues es la herramienta que permite conectar la capacidad autónoma, crítica e intelectual de los estudiantes, también se resalta que por medio de los textos los estudiantes pueden realizar un proceso de interpretación así lograr un pensamiento sobre lo que están leyendo, además las falencias que se presenta dentro de esta investigación es por la baja lectura que tienen los estudiantes, en este sentido, se inculca el hábito de la lectura y se desarrolla el pensamiento crítico.

La metodología empleada fue bajo un enfoque cualitativo, teniendo la participación de estudiantes, rector y docente; el proceso de análisis se llevó a cabo a partir de tres procesos: la heurística, la realidad y pertinencia. Para el desarrollo de estos procesos se implementó una investigación acción bajo una secuencia didáctica, que en este caso serían los cuentos policíacos.

Los hallazgos y aportes de esta investigación indican que hubo un fortalecimiento del pensamiento crítico, ya que los mismos estudiantes lograron percibir el cambio que han tenido frente a su proceso creativo y, sobre todo, al trabajo colaborativo dentro del aula que potencializa mejor su proceso de aprendizaje.

Otra investigación que hace un aporte a la línea del pensamiento crítico es la de Sandra Milena Paredes Otero, la cual lleva por título, “Estrategia pedagógica para fortalecer desarrollo del pensamiento crítico a partir de la escritura de miniensayos en estudiantes del grado noveno de una institución pública” de la Universidad Industrial de Santander en el año 2018 para optar el título de magíster en pedagogía. El objetivo principal de la investigación mencionada radica en implementar una secuencia didáctica para potencializar el pensamiento crítico mediante la producción de textos; el desarrollo de la habilidad escritora le va a permitir a los estudiantes tener una capacidad creativa a la hora de producir un texto, esto va a generar que los estudiantes hagan uso de su pensamiento, pues van a tener una mirada más crítica y asertiva cuando se esté escribiendo. Además, esta secuencia didáctica va a permitir la mejorar en las pruebas estándar ICFES, debido a que el estudiante va a conseguir pensar críticamente para llevar una buena comprensión lectora. La metodología implementada por la autora es de tipo cualitativo mediante una investigación acción, utilizando las técnicas de observación y recolección de datos; para su desarrollo, se establecieron tres fases, cada una cumpliendo con un objetivo específico en aras de cumplir con la propuesta planteada.

Esta perspectiva es valiosa para lo que se pretende investigar en la Institución Educativa la Victoria, pues la escritura será una herramienta clave para la propuesta didáctica que se piensa implementar, porque las construcciones de los miniensayos apuntan a mejorar la parte creativa de

los estudiantes y a su vez a tener una mejor visión sobre los sucesos que puedan ocurrir en su entorno. Otro aporte que se puede apreciar es respecto a esa necesidad que hay en mejorar las pruebas ICFES, pues la escuela de la Victoria tiene como visión alzar estos puntajes que durante tanto tiempo han estado muy bajos; en este sentido, se observa que una buena aplicación de una propuesta didáctica para la construcción de miniensayos ayuda a mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes y a su vez a mejorar un problema general que sucede en la institución.

Otra investigación local que se puede utilizar para reforzar el tema del pensamiento crítico y la filosofía para niños es la de la autora Leidy Johanna Ballén Chaves, en su propuesta titulada “El pensamiento Filosófico en Niños: Propuesta pedagógica para fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes del Grado Quinto” en el año 2022 en la Universidad Industrial de Santander para optar por el título de magíster en pedagogía. El objetivo principal de esta investigación es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a partir de su propio pensamiento filosófico, para este desarrollo la autora propone la inclusión de la filosofía a temprana edad, ya que esto va a permitir que el niño se construya como un ente pensador y puedan cuestionar y ofrecer argumentos de lo que pueda surgir a su alrededor.

La metodología utilizada es mediante un enfoque cualitativo bajo el diseño de investigación acción, ya que se realizó un plan de acción para intervenir en la problemática de los estudiantes de quinto grado; las técnicas que utilizó la autora son las siguientes: pruebas predictivas y formativas, grupo de discusión, construcción de perfiles y observación participante, cada una de estas técnicas responden a las fases diagnóstica, acción y reflexión; para ello también se utilizaron los siguientes instrumentos con el fin de cumplir con el objetivo principal: audios, vídeos, notas de campo, rejillas, cuestionario y diarios dialogados.

Finalmente, el aporte de esta investigación se centra en los aspectos disciplinares al querer incluir el programa de Filosofía para Niños en el sistema escolar, sin duda alguna esta visión permite ver un panorama más amplio sobre cómo incluir dicho programa para mejorar el pensamiento crítico y a su vez a generar habilidades filosóficas. Ahora bien, esta investigación es la que más se acerca a la propuesta que se está planteando, ya que se desea mejorar las habilidades cognitivas de los estudiantes a partir del programa de FpN.

Por último, se encuentra la investigación titulada “El fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo rural el Paulon, mediante la creación de la revista escolar como propuesta didáctica” de la autora Luz Marina Guerrero Jerez publicada en el año 2018 en la Universidad Industrial de Santander para optar el título de magíster en pedagogía. El objetivo principal de esta investigación radica en fortalecer la producción textual de los estudiantes, mediante la producción textual se fortalece las habilidades cognitivas de los alumnos y, sobre todo, a desarrollar esa parte creativa para producir y generar nuevos textos de enriquecimiento personal. La metodología que utilizó la autora es mediante un estudio cualitativo con las técnicas de entrevista, observación participante y grupo focal; la intención de estas técnicas es reforzar el trabajo grupal de los estudiantes y tener una buena recolección de datos para el informe final; finalmente algunos de los instrumentos que se utilizaron fueron rejillas de evaluación, pruebas diagnósticas, grabaciones en vídeo y formato de entrevista.

El aporte que brinda esta investigación para la propuesta que se está llevando a cabo es respecto a esa producción textual, pues la escritura sirve como herramienta para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que al tener que producir textos harán uso de sus

habilidades cognitivas y esto va a generar en que los alumnos puedan ofrecer textos con una buena argumentación.

## **2.5. Marco teórico**

El tema del pensamiento crítico ha estado a lo largo del desarrollo de la filosofía desde los parámetros epistemológicos, ya que se busca reflexionar sobre el conocimiento humano y la necesidad de generar nuevo conocimiento con posturas críticas para ofrecer una nueva posibilidad de mundo dentro de la sociedad. En esta necesidad de indagar sobre el conocimiento se despliega un elemento importante que es sobre el pensamiento crítico de los seres humanos, para ello, se utiliza los planteamientos filosóficos de Immanuel Kant en su obra *Crítica de la razón pura*.

El filósofo prusiano resalta que el conocimiento del ser humano posee unas limitaciones y no puede conocer nada más allá de lo que esté a su alcance, es decir, si la misma experiencia no ha suministrado un conocimiento nuevo el ser humano no podrá conocer nada; a partir de lo anterior se genera una distinción entre lo a priori y lo empírico. Por conocimiento a priori se puede entender como aquello que no está basado en la experiencia y el conocimiento empírico, es el que depende netamente de la experiencia. Estas dos dualidades son fundamentales para que el ser humano pueda tener un reconocimiento de su mente, el cual va a servir como un agente para que el pensamiento crítico se pueda dar y se pueda concebir el mundo bajo una noción más crítica bajo los procesos de analizar, interpretar, comprender y demás.

Por medio de la visión kantiana se puede hablar de pedagogía y educación, ya que la dualidad de lo a priori y empírico se va a ver reflejado en el proceso de enseñanza que van a tener los estudiantes cuando se enfrenten a situaciones en las que se tengan que interpretar, analizar y reflexionar. Por eso, la conclusión de esta visión filosófica es no dar todo por sentado, sino que los

estudiantes se apropien y pueda ofrecer una postura crítica e independiente de lo que suceda en el entorno escolar, además se inculca de que los alumnos vayan más allá de lo que pueda surgir en el aula de clase.

Otra obra importante para tener en cuenta es la de *Pedagogía de la autonomía* publicado en el año 1998 especialmente en el apartado “Enseñar no es transferir conocimiento” del filósofo y pedagogo Paulo Freire. En este apartado Freire hace una crítica a esa enseñanza que se rige por medio de la memoria y la repetición; en este tipo de enseñanza el docente es el encargado de tener el control en el aula de clase y relegar al estudiante a solo recibir la información. Esta crítica busca que la dinámica de las clases sea más orgánica y participativa, en la que tanto el docente y el alumno se puedan ayudar mutuamente. De lo anterior, se puede inferir que la participación del estudiante es crucial para hacer un cambio a la educación, ya que se busca un intercambio de ideas entre docente y alumno y el perfil del docente ya no será un transmisor de conocimiento, sino un facilitador que va a ayudar a estimular el pensamiento independiente, crítico e intelectual de los estudiantes.

El fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes se construye de un trabajo colaborativo con el docente, en el cual los dos puedan cuestionar, reflexionar y estar en constante indagación, por esta razón, Freire señala:

Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura de ellos, profesor y alumnos, adoptan, es *dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumno se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*. (Freire, 1997, pág. 83).

En síntesis, se busca fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que se implementarán actividades en la que los alumnos tengan la capacidad de indagar, reflexionar y, sobre todo, generar espacios de debates para construir un pensamiento mutuamente.

Siguiendo bajo el concepto del pensamiento crítico, se utilizan los planteamientos del autor canadiense Jacques Boisvert en su obra *Formación del pensamiento crítico* del año 2004. Boisvert enfatiza en la importancia de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes junto con el trabajo colaborativo del docente. Para ello es importante que se establezca una dinámica en el cual los estudiantes estén en constante indagación de las cosas, por esta razón es fundamental el apoyo del docente, ya que será el encargado de dirigir las sesiones de clase en aras de buscar el fortalecimiento del pensamiento crítico, además el autor señala que:

El profesor crea en la clase las condiciones favorables para el pensamiento de los alumnos, por ejemplo, idear problemas, estructurar la clase para que los alumnos diligentes trabajen en un plan intelectual, ofrecer modelos de comportamiento adecuados en materia de pensamiento (Boisvert, 2004, pág. 74).

Con la visión de Boisvert se da un aporte crucial a la investigación planteada, ya que se buscó crear el trabajo colaborativo entre la docente a cargo y los estudiantes, esto es clave para el fortalecimiento del pensamiento crítico, además, el programa de Filosofía para Niños es la herramienta clave para que los alumnos logren un pensamiento autónomo e independiente, el cual les va a servir en sus experiencias cotidianas y su diario vivir.

Ahora bien, una vez situado en el concepto del pensamiento crítico, es menester rastrear los planteamientos en que se establezca una relación directa entre el pensamiento crítico y el programa de Filosofía para Niños. Para ello, se utiliza el artículo de Martha Patricia Amézquita Rodríguez titulado *Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político*

*en la escuela* publicado en el año 2013. Dentro de su desarrollo la autora se encarga de resaltar la importancia de recalcar la filosofía a temprana edad, ya que va a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes y, además, hacer filosofía desde temprana edad va a generar más conciencia en el actuar y la posibilidad de ir construyendo un perfil crítico dentro de la sociedad. También se van a generar cambios en el aula, porque las clases se va a convertir en un espacio para crear comunidades de indagación, en la cual los estudiantes podrán reflexionar, explorar, de ahí que la autora señala:

Con el proyecto de Filosofía para niños del profesor Matthew Lipman, que es mucho más que una metodología o didáctica para implementar en el aula; su proyecto filosófico se nos presenta más bien como alternativa para cambiar la mirada que hemos construido de lo que significan infancia y juventud. (Rodríguez, 2013, pág. 80).

La postura de Rodríguez sitúa a la investigación a la necesidad de incluir la filosofía a temprana edad, una filosofía que le va a permitir a los estudiantes de cuarto y quinto grado de la escuela rural la Victoria a reflexionar, a pensar y a tener una objetividad más crítica de las cosas; por esta razón, la propuesta didáctica estará presente en la asignatura cátedra de la paz.

Bajo esta misma línea de incluir la filosofía a temprana edad se utiliza el desarrollo teórico de Mathew Lipman en su obra *Filosofía en el aula* del año 2002. El autor canadiense se encarga de señalar que la filosofía debe incluirse en grados de básica primaria porque los niños al tener la capacidad de asombro van a estar en constante indagación de las cosas, esto los lleva a reflexionar y a ofrecer argumentos sobre situaciones que puedan surgir.

Esta noción teórica se ve reflejada en el objetivo principal de la propuesta de investigación que se está desarrollando, ya que se busca mediante la propuesta didáctica fortalecer el

pensamiento crítico desde el programa de Filosofía para Niños; para poder desarrollar dicho programa e incluirlo es necesario tener en cuenta que:

El currículo de Filosofía para Niños sirve de paradigma educativo, la mejor forma en que podría usarse sería, seguramente, demostrando que la adquisición de habilidades y el desarrollo conceptual (en este caso las habilidades serían habilidades de razonamiento y de investigación y los conceptos serían las ideas generales de la historia de la filosofía) pueden darse juntos y reforzarse mutuamente. (Lipman y Sharp, 1992, pág. 46).

De acuerdo con Lipman y Sharp el programa de FpN se encarga de ofrecer unas herramientas para que los alumnos puedan adentrarse y desarrollar sus habilidades cognitivas, por medio de este programa se inculca a investigar, reflexionar y a generar un pensamiento más crítico. Sin embargo, el programa de Filosofía para Niños no es el único que ayuda a contribuir los aspectos mencionados anteriormente, ya que también se encuentra el recurso didáctico del Proyecto Noria el cual forma parte de la propuesta pedagógica del programa de FpN; este proyecto busca que los niños logren pensar de manera creativa a través de los textos que se ofrecen. Este proyecto da un aporte pedagógico para establecer las rutas de actividades que se van a realizar para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Ahora bien, después de haber realizado la fase de plan acción se pudo encontrar unas categorías emergentes que vale la pena ahondar en los siguientes párrafos. Para ello, es necesario tener presente la obra *El origen de la desigualdad* de Daniela Lossigio; la autora propone una crítica social la cual se ha encargado de relegar a la mujer a un espacio privado, sin embargo, dentro de su análisis se encuentra una salida para romper con esos lazos de misoginia que han generado la desigualdad entre el hombre y la mujer, a esto lo denomina *Teoría del Estado Feminista* (2025). En este sentido, la problemática central del libro es ahondar sobre las relaciones

de poder que se crean en la sociedad. Esta perspectiva fue fundamental para el desarrollo del plan de acción, ya que, a partir de las estrategias diseñadas, los participantes lograron comprender, cuestionar e identificar las relaciones de poder que han causado la desigualdad social entre el hombre y la mujer, lo anterior es importante porque “las conclusiones sobre la mejor espera pública participativa dejan abierto un problema: la cuestión de la desigualdad social” (Lossigio, 2025, pág. 83). A partir de lo anterior es que surgió la categoría emergente de la investigación planteada.

En este orden de ideas, dicha obra actuó como un referente teórico para situar a los participantes en la problemática abordada, ya que la desigualdad de género fue una estrategia que se pudo rastrear de la novela de *Suki* del programa de FpN para poder fomentar las habilidades de pensamiento crítico. A partir de esas actividades se lograron crear procesos de reflexión, además de ello, los estudiantes conocieron las diferentes perspectivas por la que se ha generado la desigualdad social, tal y como lo menciona la autora del libro. Este proceso de reflexión es importante porque los estudiantes lograron relacionar una problemática social con su propio contexto, un aspecto muy importante en la fomentación de las habilidades de pensamiento crítico.

Otra obra que vale la pena mencionar es la obra de Lipman y Sharp que lleva por título *WRITING: HOW AND WHY (Instructional Manual to Accompany Suki)*. Los planteamientos teóricos de esta obra fueron clave para el surgimiento de categoría emergente que lleva por nombre ***construcción de la comunidad de indagación***. Este Manuel ofreció las herramientas necesarias para que el estudiante lograra los procesos de interpretación, diálogo y reflexión, los cuales son fundamentales en la construcción de una comunidad de indagación, ya que se generó un ambiente de diálogo, de escucha activa y así poder crear argumentos sólidos y críticos.

Otro aspecto importante que esta obra logra ofrecerle a la investigación planteada fue sobre las estrategias que se diseñaron para mejorar las habilidades de pensamiento crítico, ya que el

Manuel ofrece al ofrecer los pasos que se deben que seguir, permitió que los participantes salieran del nivel reproductivo en el que se encontraban para identificar diferentes perspectivas sobre la problemática de género que se rastreó desde la novela de *Suki* situándolos en un nivel analítico, puesto que tomaron una postura y lograron construir argumentos sólidos y coherentes y haciendo uso de una autonomía de pensamiento. En este orden de ideas, el programa de FpN fue clave en el diseño de las estrategias para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.

## **2.6. Marco Legal**

Para la justificación del soporte legal de la investigación planteada, se parte de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 115 que corresponde a la Ley General de Educación del año 1994.

### ***2.6.1. Constitución Política de Colombia de 1991***

La constitución establece que la educación es un derecho fundamental que se debe garantizar en la sociedad y para ello se tiene en cuenta los siguientes artículos:

1. Artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. La Institución educativa es el espacio para que el estudiante pueda adquirir un conocimiento y pueda desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico.
2. Artículo 41: “Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. El docente a cargo debe garantizar en su aula de clase un espacio para el diálogo, para la escucha activa y para construir comunidades de indagación.

### ***2.6.2. Ley 115 General de Educación de 1994***

La ley de Educación busca que en los colegios se implementen proyectos que les permita a los estudiantes cuestionar, indagar y reflexionar. Para esta investigación se tuvo en cuenta los siguientes artículos:

3. Artículo 5: fines de la educación número 9: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.
4. Artículo 30: Objetivos específicos (f): “El fomento de la conciencia y la participación responsable del educando en acciones cívicas y de servicio social”

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque y diseño de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se utilizó un enfoque cualitativo porque la problemática presentada buscaba analizar cómo un plan de acción desde una propuesta didáctica ayudaba a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes. Se utilizó el enfoque cualitativo para obtener una reflexión en la que se pudo evidenciar el progreso de la propuesta didáctica aplicada, además en palabras de Taylor & Bogdan:

En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan. (1987, pág. 20).

De acuerdo con Taylor & Bogdan, la investigación planteada también cuenta con una perspectiva holística, porque desde la óptica filosófica se puede enlazar las asignaturas de lengua castellana, lectura crítica y cátedra de la paz como una sola, ya que el programa de Filosofía para Niños busca fomentar la reflexión a partir de las situaciones, experiencias y saberes de los estudiantes.

Otro aporte significativo tiene que ver con la participación que va a tener la investigadora en la solución de la problemática planteada, porque “el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrada por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 22). De acuerdo con el pasaje anterior, la investigadora cumple el rol de tener una participación, ya que tendrá de cerca el proceso individual de cada alumno, con el fin de hacer hincapié en las necesidades que demanda cada estudiante, esto

va a permitir un enriquecimiento personal, tanto para quien investiga como para quien es investigado porque se fomenta las relaciones interpersonales entre otras cosas.

Ahora bien, el diseño metodológico de esta investigación es mediante la investigación acción, porque se va a poder intervenir en una problemática que surge entre los estudiantes de cuarto y quinto grado. Históricamente “John Elliot popularizó la investigación en la acción como un método para la profesora que investigaban en sus aulas a través del Proyecto Ford de Enseñanza y se fundó la Red de Investigación en el Aula” (Luna & López, 2012, pág. 2). De esta manera, la investigación acción buscó en esta investigación, diseñar estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, porque “cuando la investigación - acción se aplica a nivel escolar, puede ser un método efectivo para elaborar diagnósticos concretos en torno a problemas específicos” (Luna & López, 2011, pág. 5).

Como se ha mencionado en líneas atrás, el principal interés de esta investigación fue fomentar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto y quinto grado a partir del diseño de una secuencia didáctica desde el Programa de Filosofía para Niños. Es necesario mencionar, que inicialmente la investigación estaba diseñada para estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria, sin embargo, por situaciones externas de la docente investigadora se trasladó a otro contexto, donde tenía una población de estudiantes de la básica media. Durante dos meses se hizo un proceso de observación para ajustar la problemática central de la investigación y poder implementar la secuencia didáctica desde el programa de Filosofía para Niños; después de realizar la observación la docente determinó que la investigación se realizó con el grado décimo del Colegio Integrado Mesa de Jéridas, en el cual se encontraban 23 participantes.

En este sentido, lo que se llevó a cabo fue fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes mediante el diseño de una secuencia didáctica desde el programa de Filosofía para Niños, con la

intencionalidad de mejorar las intervenciones y participaciones de los estudiantes para mejorar sus procesos de reflexión en las prácticas del aula de clase.

### 3.2. Fases de la investigación:

Para el desarrollo de la investigación planteada se utilizaron las técnicas de: diagnóstico, plan de acción y reflexión. Estas fases se encuentran categorizadas en la siguiente tabla, haciendo una relación directa con las técnicas e instrumentos.

*Tabla 1*

<b>FASES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>FASE I: DIAGNÓSTICO</b>	Identificar las habilidades de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas.	Grupo de discusión Observación participante Taller investigativo	Círculo de reflexión Grabaciones de audio Diario de campo Guía de taller investigativo
<b>FASE II: PLAN DE ACCIÓN</b>	Diseñar estrategias didácticas a través del programa de Filosofía para Niños para fomentar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas.	Observación participante	Grabación de audio Diario de campo
<b>FASE III: REFLEXIÓN</b>	Reflexionar sobre el impacto obtenido de las estrategias didácticas basadas del programa de Filosofía para Niños en el fomento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas.	Grupo de discusión	Diario de campo Círculo de reflexión

Nota. *Adaptación de Investigación Acción Crítica. Diseño, desarrollo, sistematización de proyectos pedagógicos para la transformación del aula en la escuela popular por Mantilla et al., 2022, p. 208.*

### **3.2.1. Fase I. Diagnóstica:**

Latorre define esta fase de la siguiente manera:

Es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico de este. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción. (pág. 43).

Esta fase sirve como punto de partida para identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes de cuarto y quinto grado respecto al tema del pensamiento crítico y acerca del concepto de filosofía, a partir de ahí, se establece el camino por el cual se debe ahondar para establecer la técnica y los instrumentos utilizados que puedan responder a ese primer objetivo específico.

### **3.2.2. Fase II. Plan de acción:**

En esta fase se estableció la ruta para realizar la intervención de la investigación, la cual buscó establecer una mejoraría en el pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas a partir del programa de Filosofía para Niños; en este sentido, Latorre menciona que en esta fase “El proceso de investigación se inicia con una «idea general» cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; identificado el problema, se diagnostica y, a continuación, se plantea la hipótesis de acción o acción estratégica”(2021, pág. 41). Según los planteamientos del autor, en esta fase permitió que exista un cambio en aquella problemática que se ha podido evidenciar, de ahí surgió la necesidad de establecer una propuesta didáctica en la que se utilizan unas técnicas e instrumentos que sirvan

como eje articulador para presentar un cambio en el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto y quinto grado.

### ***3.2.3. Fase III. Reflexión:***

En esta fase ya se obtuvo un proceso de recolección de datos, en las cuales se pudo reflexionar sobre el impacto obtenido en el desarrollo de la secuencia didáctica; además, en esta fase se desarrolló el tercer objetivo específico de la investigación planteada.

## **3.3. Técnicas de recolección de información:**

### ***3.3.1. Encuesta***

Para la fase diagnóstica la técnica de la encuesta “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (Latorre, 2003, pág. 66). De esta manera, se va a utilizar con el fin averiguar cómo los estudiantes entienden el concepto de filosofía y de qué manera lo relacionan con su diario vivir, esto va a permitir un acercamiento a la manera en que los estudiantes hacen su proceso de pensamiento crítico, es necesario mencionar, que al utilizar la técnica de la encuesta no se pretende obtener respuestas buenas o malas, sino respuestas que permitan el diálogo y el debate.

### ***3.3.2. Observación participante***

La técnica de observación participante se emplea en dos fases: en la diagnóstica y el plan de acción. Para la fase diagnóstica “la observación participante posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (Latorre, 2004, pág. 57). En esta primera fase, la maestra encargada tendrá un acercamiento sobre cómo los estudiantes están haciendo uso de su pensamiento crítico y de qué manera logran ellos entender la concepción de la filosofía en su diario vivir. Para la segunda fase

de plan de acción, se ejecutó el diseño de la propuesta didáctica; la observación participante será clave para el proceso de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto y quinto grado, ya que se aplicarán actividades en la que se pueda evidenciar los aciertos y los desaciertos en cuanto al proceso del pensamiento crítico.

### ***3.3.3. Elaboración de perfiles de los estudiantes***

Esta técnica se emplea en las siguientes fases: la diagnóstica y la reflexión, esta técnica “es de mucha utilidad no sólo para diagnosticar aspectos susceptibles de mejora y para proponer cambios en la dinámica de la clase, sino también para constatar la presencia real de cambios planificados” (Latorre, 2004, pág. 90). De acuerdo con la definición del autor, en la primera fase se va a obtener un registro de la percepción que tienen los estudiantes sobre el concepto de filosofía y la manera en que estimulan su pensamiento crítico; por medio de esta técnica se definen las estrategias a utilizar en la fase de plan de acción, ya que se tiene un panorama del actuar de los estudiantes. Ahora bien, en la última fase, se obtiene un registro del progreso conseguido de los estudiantes, es decir, esta técnica permite evidenciar el cambio de los estudiantes de cuarto y quinto grado, debido a que será un antes y un después en el proceso de fortalecimiento de los estudiantes.

### ***3.3.4. Grupo de discusión***

Se propone el grupo de discusión para ejecutarlo en dos momentos: diagnóstica y de reflexión. Por medio de esta técnica se genera un espacio idóneo para generar procesos de reflexión, preguntas y nuevas visiones, en otras palabras: “el grupo de discusión pretende poner en contacto diferentes perspectivas” (Latorre, 2004, pág. 75). Con esto se pretende debatir sobre la filosofía y aquella propuesta del programa de Filosofía para Niños para que sean los mismos estudiantes que generen nuevas percepciones y estén en constante cuestionamiento de las cosas de su entorno escolar y social.

### ***3.3.5. Taller investigativo***

Al realizarse un cambio de población, se utilizó la técnica del taller investigativo, dejando a un lado, la elaboración de perfiles y la encuesta, las razones principales fueron que, al tener una población grande (23 participantes), la técnica de elaboración de perfiles ya no iba a servir, ya que por medio del taller investigativo se podían obtener más resultados en aras de cumplir los objetivos planteados. Las otras técnicas mencionadas anteriormente se utilizaron de acuerdo al taller investigativo, pues “su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” (Sandoval, 1996, pág. 146). El taller investigativo fue empleado en la fase diagnóstica, ya que a partir de ahí se pudo determinar el nivel de las habilidades de pensamiento crítico en la que se encontraban los participantes. También fue utilizado en la secuencia didáctica, pues se diseñaron estrategias en la que se involucraba el taller investigativo y de esta manera ir fomentando las habilidades de pensamiento crítico, además “podríamos decir que, en cierta forma, un taller bien concebido es un espacio de trabajo compartido por dos o hasta tres grupos focales simultáneamente” (Sandoval, 1996, pág. 147).

## **3.4. Instrumentos de recolección de información**

### ***3.4.1. Cuestionario***

Este instrumento responde a la primera fase y de acuerdo con Latorre, por medio del cuestionario se puede obtener información básica sobre un tema específico, en este caso, sobre la concepción de la filosofía y su incorporación con su diario vivir y a partir de ahí, observar cómo está el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

### **3.4.2. Grabación de audio**

Este instrumento es clave para la fase diagnóstica y del plan de acción, ya que “las grabaciones en cinta proporcionan una riqueza de datos y se pueden reforzar cuando se utilizan junto con diapositivas o fotografías de los estudiantes y del profesor trabajando” (Latorre, 2003, pág. 82). Lo anterior evidenció el proceso de aplicación de la secuencia didáctica.

### **3.4.3. Diario de campo**

Este instrumento será útil para las tres fases porque “los diarios son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas” (Latorre, 2003, pág. 79). Por medio de este instrumento se puede recolectar la información individual de cada estudiante y lograr generar espacios de indagación a partir de aquellas experiencias vividas.

### **3.4.4. Círculo de reflexión**

Corresponde a la técnica de grupo de discusión, ya que por medio del círculo de reflexión se puede observar el progreso y una respuesta a la investigación planteada; los parámetros para tener en cuenta para este instrumento son:

Consiste en una serie de temas y preguntas que el investigador utiliza para dirigir la conversación del grupo. Un buen guión debe tener, al menos, unos cuantos tópicos amplios y unas cuantas preguntas de sondeo. Se suelen utilizar entre cuatro o seis preguntas o tópicos en un grupo de discusión. (Latorre, 2003, pág. 76).

#### 4. Fase diagnóstica

En esta primera parte se presenta el análisis de la información obtenida por medio de un diagnóstico con un grupo de 23 participantes. Para lograr esto se utilizó la técnica del taller investigativo, puesto que “su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” (Sandoval, 1996, pág. 146). De esta manera, el taller investigativo ofrece la posibilidad para que los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas tomen una postura crítica y reflexiva; en este sentido, la intencionalidad del taller permitió identificar las habilidades de pensamiento crítico a partir de la teoría de Jaquet Boisvert y del programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman y así lograr dar una respuesta al primer objetivo planteado de la presente investigación.

El taller investigativo se encuentra en el **Apéndice A** con nueve preguntas a partir de una noticia mundial titulada “*Los polémicos incentivos en Rusia para fomentar el embarazo de adolescentes ante el declive demográfico del país*”<sup>5</sup>, y en el **Apéndice B** se encuentra el desarrollo del taller. La creación del taller se realizó desde los principios básicos del programa de la Filosofía para Niños, con el propósito de situar a los estudiantes en un espacio de indagación y/o reflexión y que ellos mismos logren tomar una postura crítica frente a una problemática actual que se está viviendo.

Para el desarrollo del taller se implementó una estrategia con enfoque de género cuyo propósito fue observar la postura que toman los estudiantes respecto a un problema social planteado. A partir de este eje, se buscó identificar cómo el contexto social influye en la toma de

---

<sup>5</sup> Noticia tomada de BBC NEWS MUNDO el 21 de abril del 2025.

posturas y reconocer esas diferencias y perspectivas que se lograron establecer en los grupos formados. Esta estrategia permitió reconocer tanto las habilidades de pensamiento crítico como las posturas de género que se manifestaron al momento de responder o de propiciar círculos de indagación frente a posibles desacuerdos. De esta manera, la distribución de los cinco grupos se hizo de la siguiente manera: un grupo conformado exclusivamente por hombres, dos grupos mixtos y los otros dos restantes de solo mujeres. Finalmente, la aplicación del taller se realizó en dos sesiones, cada sesión de dos horas. De la primera sesión se tomaron diez minutos para hacer la apertura del taller, el cual consistió en explicar el objetivo y los roles que se debían cumplir en cada grupo. Después de ello, se abrió la sesión con un vídeo detonante para situar a los estudiantes en la dinámica del taller investigativo, en esta apertura se tomaron quince minutos; finalmente, se conforman los grupos y se procede a hacer la realización del taller. En la siguiente sesión, se realizó una plenaria, en forma de discusión, para que los estudiantes expresaran sus ideas, escucharan otras opiniones y de tal forma, reflexionaran y concluyeran a partir de la problemática desarrollada en el aula de clase.

En primer lugar, el grupo uno, conformado de manera mixta, al responder las nueve preguntas del taller investigativo, su tendencia fue realizar afirmaciones generalizadas sobre la problemática del embarazo juvenil. En sus respuestas, señalan que el embarazo adolescente se debe principalmente a la falta de cuidado por parte de los jóvenes, ya que se supone que todos deben conocer cuáles son los riesgos que se tienen a la hora de tener relaciones sexuales. Así lo expresa *“Es como una consecuencia de no cuidarse. De igual manera son poco los casos en la mesa de los santos. La culpa es no cuidarse, ni que no fuera saber todo sobre los anticonceptivos”* (ECMP). En esta misma línea, se señala que el embarazo es por un descuido por parte de la mujer, ya que la sociedad ni el entorno familiar deben hablar sobre eso, puesto que es algo obvio que debe

saberse: *“Es una consecuencia por no usar métodos de cuidados. Y no simplemente es una culpa de los padres o de la sociedad, el decir que esa excusa que ellos no sabían del tema de la sexualidad. Pues porque ya es lógico. ¿Cómo se va a poder explicar un tema de la sexualidad? O sea, desde que uno nace ya está viendo todo eso, desde que tenga uno uso de razón”* (ELSSC).

Aquí se puede observar que hay un desconocimiento por parte de los estudiantes por el tema de la sexualidad, ya que asumen que todos tienen de base una educación sexual por el hecho de estar en un plano terrenal, por ejemplo, ECMP lo señala de esta manera: *“Pues ya con el hecho de que usted nace ya sabe de dónde viene. No lo trajo la cigüeña”*, a lo que ELSSC agrega: *“Sí, claro, desde que uno tenga razón, no, o sea, es que no hay necesidad de hablar de eso para uno conocerlo”*

Aquí se observa cómo los participantes se enclaustran en una sola opinión y niegan automáticamente que exista una educación sexual, también niegan que se puedan crear espacios de diálogo desde casa para ahondar sobre el tema. En estas respuestas los participantes rechazan cualquier perspectiva, ya que para ellos es algo lógico. Al excluir cualquier posibilidad de cambio, demuestra la falencia de pensamiento crítico en la que se encuentra este primer grupo.

En otras de sus respuestas se evidencia la postura del estudiante hombre y cómo, a partir de ella, las mujeres del grupo van transformando su manera de pensar, cuando se afirma que: *“¿Yo como hombre qué haría?, pues yo pensaría que uno no se haría responsable de los niños, porque por eso el gobierno les está pagando, ahí si sería diferente porque el gobierno le está garantizando un futuro de los niños”*( ECMP); a lo que la participante agrega: *“Bueno, eso ya sería diferente, ya que no haría nada, no tendría necesidad de criar a un bebé”* (EMCP). Este cambio de pensamiento es muy característico del nivel reproductivo, ya que se repite las ideas sin cuestionar y se evidencia una ausencia de argumentos en la problemática y se asume cualquier postura como verdad. Por medio de las afirmaciones anteriores, se puede identificar la ausencia de conocimiento,

ya que se repiten ideas literales sin entrar en un proceso de cuestionamiento; asimismo, se observa un pensamiento que reproduce los estereotipos sociales y a partir de ahí se condicionan las otras respuestas que surgieron dentro del grupo.

En este sentido, dentro del grupo uno se pudo observar que “los alumnos se escuchan entre sí, cuestionan el tema a partir de las ideas de los demás” (Boisvert, 2004, pág. 39). Pero, a la hora de ofrecer un argumento crítico y sólido, presentan varias dificultades, ya que ignoran diferentes perspectivas sobre el embarazo en adolescentes como los factores sociales, culturales y económicos, lo cual indica que su nivel de pensamiento crítico se encuentre en **un nivel de pensamiento reproductivo**, esto hace alusión a una fase inicial del pensamiento crítico. Lo anterior, lo confirma Lipman cuando afirma que: “por lo general, los niños ofrecerán sus creencias u opiniones sin molestarse en fundamentarlas” (Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, 2002, pág. 218), es decir, hay un patrón en ellos en repetir ideas que vienen desde casa y de tal manera, se asumen verdades absolutas sin entrar en un proceso de análisis o cuestionamiento.

En el segundo grupo, conformado de manera mixta, se evidenció que sus respuestas giraban en torno a la idea de que el embarazo adolescente constituye un problema social. Sin embargo, los argumentos presentados se apoyan principalmente en sus emociones y creencias personales. Así lo expresa: “*Para mí es un problema social, ya que es prueba de como el modo de crianza puede afectar el pensamiento juvenil provocando la idea de que como los adultos tienen más libertad, entonces es más divertido saltar en las etapas de crecimiento*” (ESHMR); esta opinión refleja una generalización de argumentos, pues se asume que el problema en las adolescentes es por la crianza que se infunde desde casa. A raíz de esto, se puede confirmar que su nivel de pensamiento se encuentra en la fase reproductiva, ya que sus juicios son a partir de lo que logra identificar en su propio contexto, no hay un proceso de análisis en el que pueda evidenciar diferentes causas.

Adicional a esto, estos hábitos radican en “basar sus juicios en primeras impresiones, sentimientos subjetivos o conocimiento de oídas” (Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, 2002, pág. 274).

En este mismo análisis, se encuentra la afirmación del estudiante: *“Mal porque es algo muy horrible, ya que un niño que está en el grado de octavo o noveno ya tenga un hijo, al cual le tocaría salirse de estudiar para comenzar a trabajar”* (EJSBV). En esta respuesta, el estudiante se apoya principalmente en sus emociones y emite un juicio sin una justificación sólida. Además, responde desde su posición masculina, sin considerar los riesgos y responsabilidades que recaen sobre la mujer, limitándose a una visión centrada únicamente en el papel del hombre y, a su vez, es una respuesta de un pensamiento basado en los estereotipos sociales; lo anterior, desde la perspectiva de Lipman puede entenderse de la siguiente manera: “las emociones son tormentas psicológicas que irrumpen en la luz del día de la razón, las emociones pueden considerarse como formas de juicio o, más ampliamente, como formas de pensamiento”(Lipman, 2016, pág. 70). De acuerdo con Lipman, se logró identificar que, al asociar sus respuestas a sus emociones, va a generar que su razón se encuentre nublada y por ende los posicionamientos de los participantes se interpreten en un nivel de **pensamiento reproductivo**, en el cual se emiten juicios sin ningún proceso de argumentación.

En otras respuestas se pudo observar la contradicción constante que tienen los estudiantes a la hora de ofrecer sus argumentos, por ejemplo, en la discusión que se planteaba dentro del grupo, la participante afirma lo siguiente: *“Para mi yo lo veo como un problema social ya que no tiene la capacidad emocional para tener un bebé en la terminancia (sic) de la crianza y sus pensamientos”*, después de ello añade lo siguiente: *“Bueno, yo pienso que es algo normal si tienen el consentimiento de sus padres y el apoyo, ya que la apoyen con sus estudios y el cuidado del bebé”* (EYMOB). Aquí se puede analizar una contradicción que tiene; primero, manifiesta que el

embarazo en adolescente es un problema social, luego manifiesta que eso puede ser normal siempre y cuando exista un apoyo por parte de los padres. Esta manera particular de argumentar obedece al nivel de **pensamiento reactivo**, ya que no se ahonda con rigurosidad en la problemática y, además, se plantean generalizaciones que producen contradicciones. Sobre esto, Lipman menciona lo siguiente:

Pero pueden no tener todavía la habilidad suficiente para moverse hacia niveles más filosóficos de diálogo, como los que implican el identificar inferencias, generalizar, identificar contradicciones, pedir que se detecten las presuposiciones que se están haciendo y enfatizar la necesidad de la coherencia intelectual (Lipman & Sharp, 2002, pág. 225).

Cuando un estudiante presenta argumentos a partir de contradicciones y generalizaciones se refiere a la dificultad que tiene el estudiante a la hora de hacer uso de sus habilidades de pensamiento crítico. A partir de lo anterior, se insiste en la importancia de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, ya que esto les va a permitir construir argumentos más profundos y reflexivos.

Para el grupo tres, conformado de manera mixta, se observó que la población participante no construyó un análisis detallado de las preguntas que se plantearon en el taller investigativo, ya que en algunas ocasiones sus respuestas no eran acordes a lo que se estaba preguntando, una de las razones es que:

Los estudiantes leen, pero se les hace cuesta arriba entender lo que leen. Incluso cuando saben responder a las preguntas, da la impresión de que no llegan a comprender bien las implicaciones de las preguntas que se les formula o de las respuestas que ellos dan; parece ser que lo hacen muy a la ligera (Lipman & Fernández, 1987, pág. 344).

Un ejemplo de este tipo de respuestas ligeras fue, por ejemplo, cuando se preguntó lo siguiente ¿Qué opina sobre el embarazo adolescente en la zona rural de la Mesa de los Santos? ¿Lo ve como una elección, una consecuencia o un problema social? Ante esta pregunta la participante responde *“Empiezan a tener otras responsabilidades por tener que cuidar al niño”* (EDVPS); a lo que se añade lo siguiente: *“Las personas son por como el deseo hacia la otra persona sobre las consecuencias que pueda tener un embarazo, dejan de hacer las cosas que quieren porque empiezan a tener otras responsabilidades”* (EJSGR). En sus respuestas se pudo observar que no están respondiendo a lo que se les está preguntando, ya que manifiestan las consecuencias de lo que ocurriría con un embarazo a temprana edad dejando a un lado la objetividad de la pregunta, sin embargo, tampoco se observó un análisis riguroso a la hora de ofrecer una postura respecto al tema.

Asimismo, cuando los participantes discutieron a partir de las preguntas, se observó, en reiteradas ocasiones, que la estudiante EDVPS repite las ideas sin cuestionar y esto genera que no tome una postura crítica a partir de su propio análisis, esto se evidencia de la siguiente manera: *“Yo opino lo mismo, no se cuidan”*; aquí se puede observar, que la participante afirma que el embarazo adolescente es producto de que no se cuida, pero, su postura surge al escuchar a sus compañeros y simplemente, replica lo que ellos dicen. En otras de sus respuestas afirma lo siguiente: *“Yo digo lo mismo que mi compañera, una niña de 15 o de 14, pues, no se prepara mental ni emocionalmente para tener un niño, pues, debería disfrutar su juventud mientras que la tiene”*; mediante su respuesta manifiesta que las jóvenes no tienen la capacidad necesaria para tener un bebé, sin embargo, su postura surge a partir de otros argumentos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa, que no hay un proceso de análisis en la respuesta del grupo mixto, ya que en ocasiones suelen repetir los argumentos; además, sus respuestas

comprometen la coherencia lógica frente a la pregunta planteada, situándose de esta manera en un **nivel de pensamiento reproductivo**.

En el grupo cuatro, conformado exclusivamente por mujeres, se realizó un análisis detallado de cada pregunta. Dicho ejercicio fue conducido principalmente por la estudiante EKSJR. Se concluyó que el proceso de análisis es incipiente, esto se evidencia cuando la estudiante EALMR menciona: *“Yo lo veo como un problema social. ¿Por qué? pues porque las dejan muchas veces en las calles”* aquí se puede observar, que la estudiante manifiesta que el embarazo en adolescente es un problema social, pero, no hay una argumentación que respalda su postura; se limita a señalar que el problema radica en que a los niños los dejan en la calle. Esto solo evidencia que la estudiante ignora los diferentes factores sociales, culturales y políticos, razón por la cual se puede confirmar que el proceso de análisis es muy superficial. Este tipo de argumentaciones suele presentarse en **el nivel reproductivo del pensamiento crítico**, debido a que no hay una construcción crítica en el proceso de análisis.

Esta misma situación se presenta con la estudiante ESLSA, cuando manifiesta lo siguiente: *“Estoy de acuerdo con lo que ustedes dicen porque pienso igual”*; este tipo de respuestas también pertenecen a un **nivel reproductivo del pensamiento crítico**, ya que se evidencia que la estudiante no hace un análisis detallado de la pregunta, no toma una postura a partir de su propio criterio, simplemente se encarga de repetir lo que sus compañeras plantean en la discusión, tal como lo señala Boisvert cuando menciona que: *“la mayoría de ellos presenta dificultades para razonar con claridad y expresar un razonamiento de forma adecuada. En resumen, estos estudiantes muestran escaso entusiasmo para reflexionar y razonar”* (2004, pág. 27). Otro ejemplo en el que se puede evidenciar este **nivel reproductivo** es cuando EALMR enuncia que las adolescentes deciden estar en embarazo por un interés económico, así lo expresa en la siguiente línea: *“pues la escogen*

*porque van a preferir la plata yo creo”* o cuando manifiesta que no cambiaría su postura frente al embarazo adolescente *“yo tampoco porque lo mismo que hay muchos riesgos y eso y pues el bebé puede salir yo no sé mal”*, sin embargo, se puede observar, que no hay un trasfondo en sus respuestas, simplemente se apoya en la discusión grupal y ofrece afirmaciones sin hacer una identificación de posibles problemas sociales.

Por otro lado, la estudiante EKSJRJ refleja en sus respuestas un nivel distinto de razonamiento. Por ejemplo, menciona que: *“no estoy a favor de que queden embarazadas porque ellas saben lo que hacen, el embarazo puede traer muchos riesgos, enfermedades y van a traer un niño a sufrir al mundo, o sea sí porque va a ser un niño criando otro niño van a presentar necesidades económicas, de todo, entonces no estoy a favor en ese sentido porque van a traer un niño a sufrir prácticamente,* aquí se evidencia que la estudiante toma una postura sobre el embarazo adolescente, sin embargo, dicha postura surge a partir de sus propias creencias y prejuicios. No hay una profundización en la toma de sus argumentos; esta forma de pensar y argumentar genera que la estudiante se encuentre un **nivel de pensamiento reactivo**, ya que sus decisiones son tomadas a partir de sus propias tradiciones.

Otro aspecto importante para resaltar de este grupo es la respuesta que dieron a la pregunta: *¿Qué haría usted frente a la crisis de la baja población infantil si viviera en Rusia? Las integrantes respondieron de la siguiente manera: “Pues si yo me encontrara en Rusia y me ofrecieran dinero por quedar embarazada, pues no aceptaría porque soy una adolescente, no tengo la suficiente madurez para crear niños y es mucha responsabilidad, sería pues un niño criando a otro niño”* (EKSJRJ). Aquí se puede observar que no hay un proceso de comprensión y análisis, ya que la estudiante emite juicios morales y emocionales, a pesar de que toma una postura clara frente al tema, presenta dificultades para ofrecer una posible solución ante la problemática. Esta forma de

actuar se caracteriza por hacer parte del **pensamiento reactivo**. Adicional a ello, se encuentra la siguiente respuesta: *“yo puse que no, pero lo harían de pronto por el dinero y pues no quisieran al niño, pero si de pronto lo hace solo por la plata y ya, pero hay personas que sí dependiendo de las personas y por ahí lo dejen solo al chinito”* (EALMR); de esta manera, su respuesta tampoco presenta una coherencia con la pregunta; además, su respuesta no posee una estructura clara, esto genera que haya una dificultad a la hora de reflexionar sobre su propio pensamiento, ya que sus argumentos los construye a partir de sus emociones y juicios morales. En este orden de ideas, el grupo cuatro, también oscila entre **un nivel pensamiento reproductivo y reactivo** del pensamiento crítico.

Finalmente, en el Grupo 5, conformado de manera mixta, se observó que la discusión del taller giró en torno a la toma de decisiones de las mujeres frente al embarazo. El tema principal radicó en la responsabilidad individual, es decir, en si las adolescentes deciden cuidarse o asumir las consecuencias de no hacerlo, de modo que la mayoría de las intervenciones del grupo se articularon alrededor de esta cuestión; por ejemplo, cuando se les preguntaba: *¿Qué opina usted sobre el embarazo adolescente en la zona rural de la Mesa de los Santos? ¿Lo ve como una elección, una consecuencia o un problema social?* A lo que la participante afirma lo siguiente: *“Un problema social porque de la sociedad como nos han criado, o sea, es más como la crianza y ya pues el crecimiento de las sociedades. La sociedad afecta mucho”* (EKSAD), su respuesta señala que el embarazo en las adolescentes radica en la sociedad, ya que no hay un buen método de crianza, sin embargo, esta afirmación se realiza de manera general, dejando por fuera diferentes factores que influyen en el embarazo adolescente, este tipo de respuesta suele asociarse con un **nivel de pensamiento reproductivo**, puesto que ignora diferentes perspectivas.

Ante esto, el estudiante EAFMS afirma: *‘No, eso es falta de ponerse los pantalones y meter las patas. Es una decisión propia, la verdad’*, con lo cual sostiene que los embarazos surgen exclusivamente por decisión personal. Además, parte de la idea de que este es un tema del cual ya se debería tener conocimiento, como lo expresa en otro momento: *‘yo no sé si es un pensamiento un poco mal o si es un pensamiento cuestionable, pero a mí la verdad me parece que las chinas saben, porque es que ellas tienen amigas y chinos y las chinas de los rurales son peores que las de la ciudad, a ellas sí les pica más que la madre’*. En este caso, el estudiante apela a argumentos sustentados en prejuicios y estereotipos sociales, lo cual ubica su intervención en **un nivel de pensamiento reactivo** dentro del pensamiento crítico. Este tipo de razonamiento se aproxima a lo que Paul, citado por Boisvert (2004), denomina pensamiento crítico en *sentido débil*, entendido como aquel que, aunque puede aparentar solidez argumentativa, en realidad responde únicamente a los intereses o creencias de un individuo o grupo particular, excluyendo otras perspectivas relevantes. A partir de lo anterior, se observa que, aunque el estudiante parece formular un juicio razonado, en realidad refleja sus propias creencias y deja de lado las dimensiones sociales, culturales y económicas que atraviesan el embarazo adolescente, lo que impide un proceso de reflexión fundamentado en juicios sólidos y coherentes.

Sin embargo, el EAFMS realiza varias intervenciones en la que empieza a identificar diferentes nociones sobre el embarazo adolescente, lo cual genera que su nivel de pensamiento avance un poco, esto se evidencia cuando expresa lo siguiente: *“O sea, lleva las tres, la elección es una consecuencia de lo que lleva esa elección. También es una consecuencia al ser tan descuidados y al no pensar en lo que puede provocar eso. Es una consecuencia, porque si uno va directamente a eso y uno no sabe lo que puede pasar, puede tener consecuencias como el embarazo. Y también es un problema social. porque los papás nunca les hablan a los hijos, pero*

*no creo que sea tanto un problema social porque así mis papás me hablen, yo no voy a meter las patas”, aquí el estudiante realiza un intento de identificar tres factores del porqué ocurre el embarazo adolescente, pero, dentro de toda su argumentación presenta ciertas contradicciones, ya que en un primer momento manifiesta que las mujeres saben las consecuencias del tener relaciones sexuales sin protección, pero, después expresa que el tema del embarazo adolescente radica en que no hay una enseñanza por parte de los padres; a partir de esa argumentación radica la contradicción y así lo hace ver ELNTD cuando añade las siguientes palabras: “Pero usted mismo ahorita se acaba de contradecir, porque usted dijo, si uno no sabe cómo va a ir preparado, pero si uno no sabe cómo va a ir preparado a lo que no sabe, no, Usted mismo se contradijo”.*

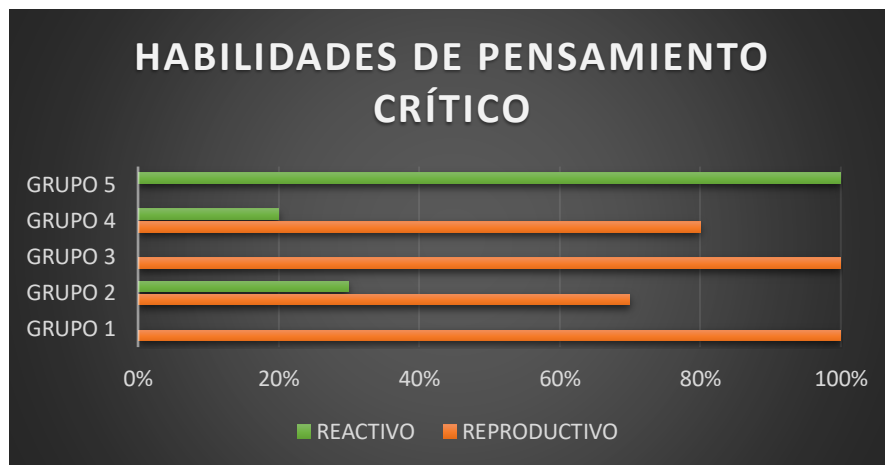
Esta misma estudiante en varias ocasiones manifiesta que el embarazo adolescente radica en diferentes factores, además enfatiza, en que no se pueden realizar generalizaciones sobre las consecuencias que lleva tener relaciones sexuales sin protección. Esto permite identificar que este grupo en especial, pueden alcanzar un nivel analítico del pensamiento crítico, sin embargo, presenta diferentes falencias a la hora de construir su pensamiento crítico, ya que a pesar de que logran identificar diferentes nociones, aún sus respuestas se encuentran trazadas por medio de sus tradiciones o emociones, permitiendo de alguna manera que su razón se encuentre nublada.

De esta manera, por medio de la prueba diagnóstica se lograron identificar los distintos niveles de pensamiento crítico en el que se encuentran los estudiantes, en los cuales hay una tendencia clara hacia el **pensamiento reproductivo**, ya que la discusión que se generaba en varios grupos era mediante la acción de repetir las ideas de los demás o, en su defecto, realizaban enunciados simples sin alguna elaboración crítica y construcción de argumentos. Otra de las mayores tendencias que se puede rescatar es hacia el nivel reactivo, allí se encuentran algunos estudiantes de cada grupo, en donde lograban expresar sus juicios inmediatos, basados en sus

costumbres sociales, sin embargo, este tipo de pensamiento solo reflejaba respuestas cargadas de emociones y opiniones moralizantes sobre el embarazo adolescente. Para los grupos cuatro y cinco, se pudo observar, que algunos integrantes lograban acercarse a un nivel analítico del pensamiento crítico, no obstante, presentaban algunas carencias de argumentación y coherencia a la hora de ofrecer un argumento sólido y fuerte. A raíz de este hallazgo, es que se propone la siguiente secuencia didáctica para mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

A continuación, se presenta una tabla en la que se puede encontrar el nivel de pensamiento crítico al que pertenece cada grupo.


*Figura 1*



*Nota: En la tabla se observa las habilidades de pensamiento crítico de los participantes.*

## 5. Plan de acción

### 5.1 Secuencia didáctica

 Universidad Industrial de Santander			<b>Facultad</b> <b>Escuela</b>	
<b>Asignatura: Filosofía</b>		<b>Docente: Julieth Natalia Lázaro Herrera</b>		<b>Secuencia Didáctica</b>
<b>Título del proyecto:</b> Filosofía para Niños: una propuesta didáctica para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas				
<b>Tiempo estimado de duración: 15 horas</b> 3 semanas de duración. 6 horas semanales Total: 15 horas.				<b>N° de estudiantes: 23 participantes</b>
<b>Diseño de la Secuencia Didáctica</b>				
<b>Justificación:</b>				
<p>La siguiente secuencia didáctica se enfoca en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico a partir del Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman. La intención de esta secuencia es ofrecer estrategias para situar a los estudiantes en un proceso de reflexión y autonomía de su propio pensamiento, ya que “el fin de un programa de habilidades del pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables” (Lipman, 2002, pág. 67). De esta manera, Dewey (1928) también señala que “la capacidad de pensar nos libera del sometimiento servil al instinto, al apetito y a la rutina, también ofrece la ocasión y la posibilidad de error” (pág. 16).</p> <p>Para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes se toma como eje central la novela de <i>Suki</i> que hace parte del programa de FpN de Lipman; por medio de esta novela, se puede hacer una lectura con un enfoque de género, ya que sus personajes, presentan ciertas características para situar a los estudiantes en un espacio de reflexión, de situaciones morales, en el que ellos tengan la capacidad de pensar a partir de su propio contexto y así lograr las comunidades de indagación que van a permitir el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico. De acuerdo con lo anterior, esta secuencia va a permitir que los estudiantes logren tener una libertad de pensamiento, en donde podrán relacionarse su propio contexto social y la capacidad de ofrecer argumentos sólidos y críticos a partir de siete sesiones que se presentan a continuación.</p>				

#### **Metas de enseñanza:**

- **Desarrollar en los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico a partir del análisis que se pueda desarrollar en las narrativas literarias, elementos audiovisuales en el cual van a situar a los estudiantes en un proceso en el que tengan que cuestionar, argumentar y ofrecer soluciones en los dilemas morales que se puedan presentar.**
- **Incentivar a los estudiantes en los procesos de lectura, escritura y oratoria a través de los espacios de indagación, debates, análisis y el trabajo colaborativo.**

#### **Resumen de la Experiencia:**

La presente secuencia didáctica va a ofrecer estrategias para el fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, especialmente en fortalecer las habilidades reproductivas en la que se encuentran los estudiantes; esta secuencia busca un aporte fructífero para que los estudiantes puedan vincular su contexto social y logren hacer una mirada desde un enfoque de género y puedan colocar en tela de juicio las costumbres o comportamientos tradicionales de una zona rural; esto a su vez, enfatiza en la importancia de la enseñanza de la filosofía y del programa de FpN, lo cual son seres críticos, autónomos y reflexivos ante situaciones que puedan ocurrir en el día a día. De esta manera, se plantean ocho sesiones y cada sesión consta de dos horas, en la que los estudiantes van a ir mejorando su forma de argumentar, interpretar y el poder expresar sus ideas con una cohesión y coherencia lógica de sus argumentos.

En varias sesiones se utiliza el análisis visual como detonante inicial de las sesiones, esto va a permitir situar a los estudiantes en un proceso de interpretación y reflexión, asimismo, permite que se toquen los temas con enfoque de género, el abuso poder, situaciones de dilema morales, entre otros. Realizar una observación mediante elementos audiovisuales permiten que los estudiantes tengan la capacidad de poder hacer un relacionamiento con su propio contexto y a partir de ahí ir creando sus propios argumentos, esto es lo que va a generar un cambio de nivel en ese pensamiento reproductivo en el que se encuentran los estudiantes.

Durante todas las sesiones, se proponen espacios de lectura para que se pueda analizar y discutir de manera grupal; la intencionalidad de estas lecturas es que los estudiantes puedan reconocer e inferir el trasfondo de la problemática que hay en cada una de ellas, esto a su vez permite que los estudiantes puedan crear argumentos de manera sólida y congruente de forma ora y escrita, en aras de ir alejando ese pensamiento reproductivo a un pensamiento analítico, ya que la lectura es fundamental para mejorar las habilidades de pensamiento crítico. De esta manera, la forma en la que se aplicará el aprendizaje de los estudiantes y evidenciar un avance progresivo de sus habilidades de pensamiento crítico, será mediante ejercicios orales y escritos, en el que se pueda mostrar que hubo un proceso constante y fructífero a la hora de analizar textos con problemáticas sociales y que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para ofrecer procesos de reflexión y argumentación.

#### **Resultados esperados relacionados con los aprendizajes de los estudiantes:**

- **Fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico.**
- **Fortalecimiento en la capacidad de argumentación en las actividades orales y escritas desarrolladas en las sesiones.**

- **Crear comunidades de indagación y reflexión el cual les va a permitir un desarrollo de su pensamiento crítico, atendiendo y escuchando diferentes perspectivas.**
- **Reconocer y reflexionar sobre su propio contexto social y de tal manera identificar y cuestionar los estereotipos de géneros que se plantean en las sesiones.**

**Referentes teóricos, de enfoque, metodológicos, pedagógicos y/o didácticos:**

El área de filosofía en el ámbito de la educación ha buscado formar a individuos con una autonomía de pensamiento en la que puedan analizar, cuestionar y construir argumentos sólidos, sin embargo, la realidad dentro del aula es totalmente diferente, ya que por distintos motivos los estudiantes, en este caso, de Mesa de Jeridas, sus habilidades de pensamiento críticos se encuentran en un nivel reproductivo, conclusión a la que se llega después de haber realizado una fase diagnóstica, razón por la cual, surge la necesidad de realizar una intervención en el aula para mejorar dichas habilidades, ante esto, Lipman (1998) señala que “es necesario mejorar el pensamiento en las escuelas y que hay que desarrollar instrumentos curriculares y pedagógicos que sean capaces de obtener tal fin” (pág. 70).

De acuerdo con lo anterior, se ratifica la importancia de realizar la intervención para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico; para ofrecer estas estrategias, se toma como referente teórico a Mathew Lipman por medio de su programa de Filosofía para Niños (FpN), allí se puede encontrar un compilado de novelas en el que se encuentran diversas estrategias para fortalecer el pensamiento crítico y formar individuos con una pensamiento libre y autónomo, en este sentido: el propósito básico de cada libro en el programa Filosofía para Niños es proporcionar a sus lectores los medios para prestar atención a sus propios pensamientos y al modo en que sus pensamientos y reflexiones pueden funcionar en sus vidas (Lipman, 2002, pág. 259).

Para esta secuencia didáctica, se toma como eje metodológico la novela de *Suki* de Lipman; después de haber realizado una lectura minuciosa, esta novela ofrece elementos vigentes como el enfoque de género, los dilemas morales, entre otros, que permitirán situar a los estudiantes en un panorama real y que puedan relacionarlo con su propio contexto. En este sentido, el aula de clase sirve como herramienta para realizar el quehacer filosófico, no como una filosofía clásica, sino una filosofía que le permite a los estudiantes a explorar su creatividad y curiosidad con la que nacen, puesto que es importante “que los niños, haciendo el ejercicio filosófico, la actividad del filosofar, adquieran hábitos de pensamiento reflexivo, o sea, cultiven destrezas de razonamiento y logren desarrollar y autocorregir los productos de su pensamiento”(Pineda, pág. 1992 110).

Al realizar una intervención que permita explorar ese quehacer filosófico en aras de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, va a lograr que los estudiantes rompan con esos esquemas tradicionales de una educación bancarizada que ha estado presente; estas estrategias también surgen como una oportunidad para mejorar la capacidad argumentativa de manera oral y escrita para construir comunidades de indagación y reflexión. A lo anterior, la UNESCO señala en *La implementación de Filosofía para Niños*, un referente

didáctico, en el que se hace hincapié en la importancia de brindarle a los estudiantes todas las herramientas necesarias para que se creen espacios de exploración, indagación.

En conclusión, es importante brindarle los elementos necesarios al estudiante para que pueda enfrentarse a un mundo en el cual cuente con todas las capacidades necesarias para preguntar, indagar, cuestionar y, sobre todo, para que logre formar individuos autónomos con una capacidad crítica y reflexiva de las problemáticas que puedan surgir del diario vivir.

#### **Secuencia de actividades por sesión (acciones):**

*Momento 1: Veo, analizo y me pregunto.*

*Sesión 1: Espacio para el análisis. Un análisis de fragmentos audiovisuales de “Relatos salvajes”*

*Sesión 2: Espacio para leer. Un acercamiento a la novela de Suki*

*Sesión 3: Toma de decisiones. Lectura a través del cuento del “Hijo” de Horacio Quiroga*

*Momento 2: Construcción de nuestros propios argumentos.*

*Sesión 4: Creando argumentos a partir de la metáfora del espejo. Acercamiento a la lectura del fragmento de Virginia Woolf y el cuento del espejo de Suki*

*Sesión 5: ¿Vivimos en una sociedad con estereotipos? Reflexión sobre nuestro propio contexto*

*Sesión 6: Creando argumentos desde la identificación de estereotipos. Construyendo y reflexionando sobre el entorno social.*

*Momento 3: Acercamiento al pensamiento crítico*

*Sesión 7: Reflexionando sobre nuestro propio contexto.*

*Sesión 8: Círculo de reflexión. Se coloca a prueba todo lo trabajado durante las siete sesiones.*

**Título de la sesión:** Espacio para el análisis

<b>Momento 1: Veo, analizo y me pregunto</b>	<b>Sesión 1</b>	<b>Estándar Básico de Competencia en el Aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Identifico y comprendo críticamente situaciones sociales que puede surgir en el día a día.</b></li> <li>➤ <b>Formulo argumentos y reflexiono ante las diferentes situaciones sociales que puedan surgir.</b></li> </ul>
		<b>Derechos Básicos de Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Participa en diálogos filosóficos con argumentos y reconoce diferentes perspectivas.</b></li> <li>➤ <b>Reflexiona ante los diferentes textos filosóficos para lograr ofrecer una postura clara y concisa.</b></li> </ul>

		Contenidos			
		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
		<p>¿Qué es el poder y cómo se establecen las relaciones?</p> <p>¿Cómo se expresa el abuso de poder mediante el lenguaje o las acciones de nuestras emociones?</p>	<p>Observar críticamente los elementos audiovisuales de los fragmentos relatos salvajes.</p> <p>Establecer relaciones entre los elementos visuales y las novelas literarias.</p>	<p>Se promueve los espacios de reflexión.</p> <p>Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.</p>	
Objetivo		Estrategias y actividades		Recursos	Tiempo previsto
<p>Analizar críticamente situaciones de poder para generar espacios de reflexión que contribuya a mejorar las habilidades de pensamiento crítico.</p>		<p><b>Actividad de apertura:</b></p> <p>1. <b>Análisis del fragmento: relatos salvajes</b></p> <p>5. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B DQQZwToOKA">https://www.youtube.com/watch?v=B DQQZwToOKA</a></p> <p>6.</p> <p>7. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=L cWAVnH04qQ">https://www.youtube.com/watch?v=L cWAVnH04qQ</a></p>		<p><b>Libro de Suki de Mathew Lipman</b></p> <p><b>Elementos audiovisuales</b></p>	<p><b>2 HORAS</b></p>
		<p><b>Actividad de desarrollo:</b></p> <p><b>Rutina de pensar críticamente, para ello, se responden las siguientes preguntas:</b></p> <p>¿Qué sucede después de que ocurre el accidente? ¿Y qué sucede después de que el cliente trata mal a la empleada?</p> <p>¿Cómo se establece la relación de poder entre un fragmento y otro?</p>			

		<p>¿Qué emociones se transmiten en los dos fragmentos de relatos salvajes?</p> <p>¿Qué opina usted sobre la decisión que toman los personajes entorno a la situación que están viviendo en cada uno de los fragmentos de relatos salvajes?</p> <p>¿En qué se parecen el primer fragmento con el segundo fragmento?</p> <p>¿Qué decisión hubiera tomado usted si se encontrará en una situación de abuso de poder como sucede en los dos fragmentos?</p>		
		<p><b>Actividad de cierre: Lectura de fragmento IV del primer capítulo de <i>Suki</i></b></p> <p>Después de la lectura se realiza la siguiente actividad:</p> <p>Construir un cuadro comparativo por grupos, en el que se refleje las emociones los fragmentos de relatos salvajes y las emociones que siente Suki por ser silenciada o ignorada.</p>		
<p><b>Evaluación (Rejilla)</b></p> <p><b>Rejilla de evaluación sobre el cuadro comparativo.</b></p>				
<p><b>Título de la sesión: Espacio para leer</b></p>				
<p><b>Contenidos</b></p>				
		<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>
<p><b>sesión 2</b></p>		<p>Cómo construir argumentos críticos desde la perspectiva de género</p>	<p>Formular preguntas reflexivas.</p> <p>Realizar una infografía a partir de la relación de una narrativa literaria y un recurso audiovisual</p>	<p>Se promueve los espacios de reflexión.</p> <p>Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico</p>
		<b>Objetivo</b>	<b>Estrategias y actividades</b>	<b>Recursos</b>
				<b>Tiempo previsto</b>

**Actividad de apertura:****1. Análisis de un fragmento de diálogo del libro de *Suki* capítulo 2.**

Después de analizar los fragmentos utilizados, se da paso para proyectar un fragmento de relatos salvajes:

<https://www.youtube.com/watch?v=2lj3g2lmZzc&list=PLU9S-lGy3DIqb52baEbYl6APILmmGrBIb&index=2>

¿Cuál es el mensaje principal del vídeo y de los fragmentos leídos?

Reflexionar sobre las perspectivas de género que surgen del programa de Filosofía para Niños del libro de *Suki*

**1. Actividad de desarrollo: Enfoque reflexivo y filosófico**

A continuación, se hace una comparación entre los fragmentos seleccionados de *Suki* y el fragmento de relatos salvajes y se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué es lo que se espera que tengan que cumplir los personajes socialmente del libro de *Suki* y de los relatos salvajes?

¿Cuáles son esas formas de poder que se logran identificar en lo leído y en el fragmento del vídeo?

¿Qué es lo que espera la sociedad sobre el rol de las mujeres?

¿Qué sucede cuándo se rompen esos estereotipos impuestos por la sociedad?

Libro de *Suki*  
Recursos audiovisuales

**2 horas**

**Actividad de cierre:**

Crear una infografía mediante argumentos sobre los estereotipos de lo que se espera sobre las mujeres, a partir del rastreo de la lectura de *Suki* y los fragmentos observados de relatos salvajes.

		<b>Evaluación (Rejilla)</b>			
		Rejilla de evaluación sobre la construcción de argumentos en la infografía.			
		<b>Título de la sesión:</b> Toma de decisiones			
		<b>Contenidos</b>			
		<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>	
		Qué es el abuso de poder.	Comparar un texto literario con un recurso audiovisual.  Participar en el debate filosófico.	Se promueve los espacios de reflexión. Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico	
		Cómo las emociones nos llevan a tomar decisiones y a fortalecer el pensamiento crítico.			
		<b>Objetivo</b>	<b>Estrategias y actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo previsto</b>
Sesión 3		Fortalecer el pensamiento crítico por medio de la toma de decisiones de situaciones reales.	<p><b>8. Actividad de apertura: Análisis del fragmento escena del cuchillo de relatos salvajes</b></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=azyl5UrA9XM&amp;list=PLNI8WrmahJIFUtFawZHCJZB-bHus4k-lZ&amp;index=10">https://www.youtube.com/watch?v=azyl5UrA9XM&amp;list=PLNI8WrmahJIFUtFawZHCJZB-bHus4k-lZ&amp;index=10</a></p> <p>Luego se ahonda sobre tres momentos del pensamiento crítico: Pienso antes de actuar, Analizo las consecuencias de mis decisiones, Argumento críticamente (Lipman, 2002)</p> <p>¿Qué emociones logra identificar durante lo observado?</p> <p>¿Cuál cree usted que fueron los motivos para que las mujeres reaccionaran de esa forma?</p> <p>¿Qué observa usted en el fragmento sobre el abuso de poder?</p>	Recurso audiovisual Texto de cuento de Horacio Quiroga	<b>2 horas</b>

**Actividad de desarrollo:**

Lectura del cuento: *El hijo* de Horacio Quiroga. Después de la lectura, se plantean las siguientes preguntas para que se discutan por grupos y se respondan.

¿Qué piensa usted de que un menor de edad tenga un arma?

¿Cuál era la relación de poder que había entre padre e hijo?

¿Qué relación se puede encontrar con el cuento y el fragmento de relatos salvajes?

¿Qué emociones le transmite el cuento y el fragmento observado?

¿Qué piensa usted sobre perder el control ante una situación provocadora?

**Actividad de cierre:**

En esta fase de cierre, se propone la actividad de debate para observar los argumentos que construyen los estudiantes.

Para ello se proponen las siguientes preguntas orientadoras:

¿Considera usted que el padre del cuento actuó irresponsablemente? ¿por qué?

¿Usted considera que la violencia es la salida para hacer justicia? ¿Por qué?

¿Hasta qué punto nuestras emociones nos hacen nublar la razón?

Dentro del debate se establecen los juegos de roles que deben cumplir los estudiantes.

**Evaluación (Rejilla)**

<b>Momento 2:</b> Construcción de nuestros propios argumentos		Por medio del debate se crea una rejilla con ciertos criterios que logren evidenciar el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico			
	<b>sesión 4</b>	<b>Título de la sesión:</b> Creando argumentos a partir de la metáfora del espejo			
		<b>Contenidos</b>			
		<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>	
		Entender metáforas para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.  Qué es un epígrafe y su función con el pensamiento crítico.	Construcción de un epígrafe Construcción de argumentos orales y escritos.	Se promueve los espacios de reflexión. Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.	
		<b>Objetivo</b>	<b>Estrategias y actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo previsto</b>
Interpretar metáforas desde una perspectiva de género para fortalecer la parte argumentativa de las habilidades de pensamiento crítico, mediante la	<b>Actividad de apertura:</b> Ilustración del espejo Lea el siguiente fragmento y realice un dibujo en el que pueda ilustrar su interpretación del fragmento de Woolf. <b>“Durante todos estos siglos, las mujeres han sido espejos dotados del mágico y delicioso poder de reflejar una silueta del hombre de tamaño doble del natural” (Woolf, 2021, pág. 79).</b> Después de realizar el dibujo responda las siguientes preguntas: ¿Por qué cree usted que se hace alusión al espejo?	<b>Libro de <i>Una habitación propia</i>.</b>  <b>Libro de <i>Suki</i></b>	<b>2 horas</b>		

		<p>oralidad y la escritura.</p>	<p>¿Qué relación puede usted encontrar entre el hombre y la mujer? ¿Qué factores tuvo en cuenta a la hora de realizar el dibujo?</p>		
			<p><b>Actividad de desarrollo:</b> Lectura del cuento del espejo del libro de <i>Suki</i> A partir de la lectura, se establece una relación entre el fragmento de Woolf y el cuento del espejo en <i>Suki</i> y así, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué relación encuentra usted del cuento y el fragmento de Virginia Woolf? ¿Cuál cree usted que es la relación que se establece entre el espejo y la mujer? ¿Por qué se utiliza la metáfora del silencio para hablar del espejo? ¿Qué relación podría asociarse con la mujer y la oscuridad?</p>		
			<p><b>Actividad de cierre: Exposición y argumentación de los dibujos realizados.</b> Para la sesión de cierre, se hace una plenaria con las exposiciones de los dibujos. Allí los estudiantes deben exponer sus dibujos y además de ello, crear un argumento crítico en el que reflejen la interpretación del dibujo. Después se construye un epígrafe por grupos.</p>		
<p><b>Evaluación (Rejilla)</b></p> <p><b>Una rejilla con criterios de evaluación en el que se puedan evidenciar el avance de la construcción de argumentos.</b></p>					

<b>Título de la sesión:</b> ¿Vivimos en una sociedad con estereotipos?			
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>	
Qué es un estereotipo	Identificación de estereotipos sociales. Creación de espejos simbólico para generar pensamiento crítico	Se promueve los espacios de reflexión. Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico	
<b>Objetivo</b>	<b>Estrategias y actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo previsto</b>
Reflexionar sobre el propio contexto social y generar nuevas perspectivas mediante argumentos críticos.	<p><b>Actividad de apertura:</b> Socialización de los epígrafes de la sesión anterior por medio de círculos de reflexión.</p> <p>Se crea una pregunta orientadora para generar la discusión: ¿Cuál es la relación que se puede encontrar en cada uno de los epígrafes que han construido?</p>	Libro de <i>Suki</i>	<b>2 horas</b>
	<p><b>Actividad de desarrollo:</b> Lectura y análisis</p> <p>Lectura del fragmento IV del capítulo 2 de <i>Suki</i></p> <p>¿Por qué cree usted que Suki prefiere escribir sola y no mostrarlo al mundo?</p> <p>¿Qué tipo de relación existe entre el fragmento de Suki y Ari y el fragmento de Virginia Woolf?</p> <p>¿Qué significa para usted que la acción de escribir se realice sin necesidad de mostrarla al mundo exterior?</p> <p>Si usted estuviera en la posición de Suki ¿Prefiere escribir solo para usted en silencio o prefiere mostrarlo al mundo exterior buscando validación? ¿Por qué?</p>		

		<p>¿Qué tipo de actitud logra usted evidenciar en la respuesta que Ari le ofrece a Suki?</p> <p>¿Qué papel juega el silencio entre la conversación de Suki y Ari?</p>		
		<p><b>Actividad de cierre:</b> Reflejando los estereotipos sociales a partir de la lectura</p> <p>Cada grupo va a identificar los estereotipos que se pueden extraer a partir de la lectura realizada del fragmento de Suki, después de ello, se construye un espejo roto en el que se escriban todos los estereotipos encontrados y luego se realiza una plenaria de reflexión.</p>		
<b>Evaluación (Rejilla)</b>				
<b>sesión 6</b>	<b>Título de la sesión:</b> Creación de argumentos desde los estereotipos			
	<b>Contenidos</b>			
	<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
	¿Cómo construir argumentos?	Creación de Padlet colaborativo para socializar los argumentos construidos		<p>Se promueve los espacios de reflexión.</p> <p>Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.</p>
	<b>Objetivo</b>	<b>Estrategias y actividades</b>		<b>Recursos</b>
	Crear espacios de reflexión para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico.	<p><b>Actividad de apertura:</b> Círculo de indagación a partir de las siguientes preguntas</p> <p>¿Cómo logra usted evidenciar un estereotipo social?</p> <p>¿Por qué cree usted que vivimos en una sociedad llena de estereotipos?</p> <p>¿Cuáles son las causas que generan la creación de los estereotipos sociales?</p>		<p><b>Padlet colaborativo</b></p> <p><b>Libro de <i>Una habitación propia</i></b></p>
	<b>Actividad de desarrollo:</b> Creación de un padlet colaborativo.		<b>2 horas</b>	

<b>Momento 3: Acercamiento al pensamiento crítico</b>		Allí los estudiantes van a crear sus propios argumentos a partir de la siguiente cita: <b>“La mujer solo necesita un cuarto propio y quinientas libras al año para escribir” (Woolf, 2021)</b>				
		<b>Actividad de cierre:</b> Plenaria en la que se socialicen los argumentos construidos.				
	<b>Evaluación (Rejilla)</b>					
	<b>Título de la sesión:</b> Reflexionando sobre nuestro propio contexto					
	<b>Contenidos</b>					
	<b>Conceptuales</b>		<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>	
	<b>¿Cómo construir argumentos?</b>		<b>Se promueve el dialogo filosófico mediante la construcción de argumentos.</b>		Se promueve los espacios de reflexión.  Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.	
	<b>Objetivo</b>		<b>Estrategias y actividades</b>		<b>Recursos</b>	
	Potencializar las habilidades de pensamiento crítico mediante situaciones de nuestro cuerpo.		<b>Actividad de apertura</b> Visualización de los siguientes fragmentos de relatos salvajes: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CU6XmmFgB_Q&amp;list=PLNI8WrmahJIFUtFawZHCJZB-bHus4k-IZ&amp;index=14">https://www.youtube.com/watch?v=CU6XmmFgB_Q&amp;list=PLNI8WrmahJIFUtFawZHCJZB-bHus4k-IZ&amp;index=14</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IYazKhtzwEM">https://www.youtube.com/watch?v=IYazKhtzwEM</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pxv2cGnzBU8&amp;t=18s">https://www.youtube.com/watch?v=pxv2cGnzBU8&amp;t=18s</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fRODOQO4axA">https://www.youtube.com/watch?v=fRODOQO4axA</a>		Elementos audiovisuales	<b>2 horas</b>

<https://www.youtube.com/watch?v=ysl2ao09VgY>

- ¿Qué observa usted del vídeo?  
 ¿Qué haría usted si se encontrara en una situación similar?  
 ¿Qué emociones predominan en cada personaje?

**Actividad de desarrollo:** Creación de un mapa con lluvia de ideas, a partir de las siguientes preguntas:

9. **¿La violencia siempre será la salida cuando existe un abuso de poder?**
10. **¿Por qué nuestras emociones siempre nos conducen a actuar de forma negativa?**
11. **¿Qué piensa usted de que el poder se crea cuando no se sabe manejar las emociones?**
12. **¿Cómo relaciona usted el vídeo que acaba de ver con las sesiones anteriores?**

**Actividad de cierre**

Se crea un círculo de reflexión para que los estudiantes tomen una postura frente al último fragmento y se crean las siguientes preguntas orientadoras

- ¿Usted cree que se puede ejercer poder sin recurrir a la violencia? ¿Por qué?

	<p>¿Considera usted que la violencia es la única salida para solucionar los problemas? ¿Por qué?</p> <p>¿Hasta qué punto la violencia nos hace nublar la razón?</p>		
<b>Evaluación (rejilla)</b>			
<b>Título de la sesión:</b> Círculo de reflexión			
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
¿Cómo construir argumentos?	<p><b>Se promueve el dialogo filosófico mediante la construcción de argumentos.</b></p>		<p>Se promueve los espacios de reflexión.</p> <p>Se utiliza el diálogo para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.</p>
<b>Objetivo</b>	<b>Estrategias y actividades</b>		<b>Recursos</b>
<p><b>Sesión 8</b></p> <p>Mostrar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico mediante una toma de postura.</p>	<p><b>Actividad de apertura:</b> Visualización del siguiente fragmento:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OdnVWOLBGnQ">https://www.youtube.com/watch?v=OdnVWOLBGnQ</a>            ¿Qué observa usted del vídeo?            ¿Cuáles son esos estereotipos sociales que logra usted identificar?            ¿Qué emociones se puede percibir del vídeo?</p>		<p>Elementos audiovisuales</p> <p><b>1 hora</b></p>
	<p><b>Actividad de desarrollo:</b> Creando una entrevista.</p> <p>Los estudiantes, con autorización de la docente a cargo, utilizarán su teléfono celular para crear una entrevista. Todos deberán participar respondiendo las preguntas, las cuales serán elaboradas por ellos mismos.</p>		

		13.		
		<p><b>Actividad de cierre:</b> Se crea un círculo de reflexión para que los estudiantes tomen una postura frente al último fragmento observado y se crean las siguientes preguntas orientadoras</p> <p>¿El silencio también es una forma de generar violencia? ¿por qué?</p> <p>¿Qué piensa usted al respecto sobre la decisión que tomaron los padres de la niña?</p> <p>¿Hasta qué punto somos verdaderamente libres para decidir sobre nuestro propio cuerpo?</p> <p>¿Estamos en una sociedad que solo nos educa para “responder a esos estereotipos sociales”?</p> <p>En este caso ¿Qué solución ofrecería usted ante este caso violación?</p>		
<b>Evaluación (rejilla)</b>				
<b>Referencias bibliográficas</b>				
<b>Rejillas de Evaluación final</b>				
<b>Criterios de evaluación</b>				

## 5.2 Análisis de los resultados del plan de acción

### 5.2.1 Desarrollo del plan de acción

El presente apartado presenta el análisis de resultados del proceso de intervención. El proceso de análisis se realizó con base en un sistema de codificación de las categorías preestablecidas. Durante la fase de intervención se utilizaron varias técnicas para la recolección de la información

como la observación participante, los círculos de reflexión y el taller investigativo. Esta información se registró en grabaciones de audio, diarios de campo y materiales producidos por los estudiantes. Finalmente, para mantener el anonimato de los participantes, se hace la codificación de sus nombres con la letra E de estudiante y las iniciales de sus nombres y apellidos. Es necesario mencionar que la secuencia didáctica se diseñó para ser implementada en 15 horas efectivas de clase; sin embargo, para las últimas sesiones se requirieron 3 horas adicionales para realizar el cierre.

### **Sesión I**

El objetivo principal de la primera sesión fue profundizar en la habilidad de pensamiento reproductivo y reactivo, estas categorías han sido adaptadas a partir del rastreo teórico del Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman y el libro *La formación del pensamiento crítico* de Jacques Boisvert. Para Boisvert, el nivel de pensamiento reproductivo se entiende como una reacción automática del pensamiento, en donde no hay un proceso de reflexión ni un análisis riguroso, en palabras de Boisvert (2004) “a partir del hecho de que una buena parte del acto de pensar se desarrolla de una manera no crítica, de modo asociativo, sin preocuparse de la veracidad ni de la validez” (pág. 38). Para Lipman (1991) esto también se conoce como un pensamiento irreflexivo, en el cual solo se encarga de reproducir las ideas sin la necesidad de ahondar críticamente en ellas. En este sentido, para fortalecer dichas categorías e ir avanzando hacia un pensamiento crítico, se toma como punto de referencia el relato del libro de *Suki* del programa de Filosofía para Niños en el fragmento IV del capítulo uno, puesto que “es un relato escrito para provocar la reflexión de los alumnos y abrir un diálogo filosófico en el marco de la comunidad de investigación” (Moreno, 2018, pág. 33) y dos fragmentos de la película de *Relatos Salvajes* (2014).

En la primera parte de la actividad se hace un círculo de reflexión a partir de la observación de los fragmentos de *Relatos Salvajes*. La visualización de este fragmento fue el detonante para situar a los estudiantes en un proceso de discusión y de diálogo. Allí expresaron sus diferentes puntos de vista y sus posicionamientos a partir de una serie de preguntas sugestivas que se iban orientado, por ejemplo: *¿Y ustedes qué harían en una situación así? ¿En cualquiera de los dos escenarios? ¿Actuarían de la misma forma que el señor?* Preguntas que van a permitir situar a los estudiantes en una toma de postura y con un proceso de reflexión. Frente a esto, algunas de las respuestas halladas fueron: *“Yo sí, porque si mi hijo es un adolescente que ha estado toda la vida en la casa y se vaya para la cárcel que lo violen, lo maten, lo casquen, no ve que es mi hijo, porque por más errores que uno cometa uno puede tener el perdón”* (EAFMS); después otra participante agrega: *“Pero es que también el hijo es que era mal criado, se ve que es mal criado y todo eso y estaba tomado cuando mató a la mujer”* (EKSRJ); y se añade *“Se nota que la decisión del señor no lo hizo por su hijo sino por el prestigio que él tiene”* (EGFSR).

Estas ideas tienen un encuadre relacionado con la habilidad de pensamiento reproductivo y reactivo porque parten de sus propias emociones y se sitúan en la dimensión del prejuicio, sin embargo, este acercamiento reflejó un ligero progreso en las habilidades de pensamiento crítico, para ello, se propuso una estrategia de círculo de indagación, porque “la discusión permite observar hasta qué grado poseen los rasgos que se asocian al pensamiento crítico, como escuchar a los demás y tener una mente abierta” (Boisvert, 2004, pág. 165-166). Por eso, se propuso la siguiente actividad por grupos colaborativos conformados así: dos grupos mixtos, un grupo de hombres y los tres restantes de mujeres. Los roles asumidos por los participantes fueron los de moderador, relator y vocero. En cada grupo se discutieron seis preguntas. Las respuestas se pueden encontrar

en el **Apéndice C**. En el grupo de hombres se encontraron respuestas como: *“El papá busca una forma de salvar al hijo ofreciéndole (sic) un trato. La cocinera intentó convencer a la mesera para que asecinara (sic)”* (EJSBV); *“En uno es el poder del cliente y en el otro el poder del dinero”* (ESBN); *“Enojo, miedo, arrepentimiento”*, EJSGR *“En ambos se muestra el abuso de poder hacia los empleados”* (EASAU).

Por parte del grupo de mujeres se encontró que: *“En el primer video se muestra el machismo, porque el cliente se aprovecha de las empleadas, en el segundo video el papá aprovecha de su dinero para sobornar”* (EJSMR); *“Pues en el segundo caso me parece mal, ya que cada uno debe pagar por sus actos y ellos quieren ocultarse, quedar bien en el primer caso, me aria respetar antes de pensar en atacar”* (ERZLH); *“Las emociones de ira, impotencia, tristeza, ansiedad y dolor”* (EKSRJ). En el grupo mixto se pueden hallar las siguientes observaciones: *“Huye del accidente y se va a su casa a llorar y viene el miedo y el arrepentimiento por parte de esa familia, el cliente es un machista y ellas saben que los hombres son así entonces implementan mano propia”* (EAFMS); *“Se establece ira, tristeza preocupación, ya que en el de la empleada el hombre cree que puede tratarla como quiera y el otro piensa que todo lo que pasó lo puede resolver con dinero”* luego añade que *“Los dos implementan un tipo de poder sobre las personas”* (ELNTD); finalmente se concluye *“Yo protegería a mi hijo si fuera un accidente todos cometen errores y es mi familia y todo lo construido actuaría igual que el”* (EAFMS).

En el otro grupo mixto respondieron de la siguiente forma: *“En que los dos fragmentos se ve el poder y como impacta la sociedad”* (ECMP); *“Pues actuaría como la mesera en venganza sin acudir a la muerte y no estoy de acuerdo con lo del padre”* (EJPCP); a lo que agrega el participante hombre agrega *“Yo si le hubiera echado algo a la comida de venganza”* (ECMP); *“Hay machismo y poder del dinero”* (ELSSC). Para el grupo de mujeres algunas respuestas fueron: *“Que en el*

*primero se trata el maltrato hacia la mujer y la segunda usar el dinero como poder en el problema” pero después añade que “No se porque la verdad en que época vivía la mujer mesera porque las épocas antiguas las mujeres les tocaba servir a los hombres y no tenía derecho” (EYFGM); luego se agrega “En el primero se ve como el disgusto y lo incomoda que estaba sintiendo la muchacha la tensión en el ambiente la preocupación” además que “en ambas partes tiene a personas que se creen superiores a otros extorsionando o tratar mal” (EGFSR ); y finalmente “se parece en la diferencia de poder que tiene cada persona”( EDVPS).*

Finalmente en el último grupo conformado por mujeres se observaron las siguientes respuestas: *“Santiago se siente culpable, el padre de Santiago soborna a un empleado para que vaya a la cárcel en remplazo de su hijo Santiago, las empleadas piensan en asesinar al cliente envenenándolo”( ESHMR); “En los dos fragmentos se trasmiten emociones como enojo, venganza, tristeza, desesperación” (ESLSA); “Yo opino que la empleada debería renunciar y hablar sobre los hechos ocurridos buscar mejor vida y en el segundo que el hijo enfrente la condena como es”( EMSPF); ante esto, una de las integrantes refuta diciendo “En el segundo yo opino que no porque uno nunca sabe que pueda pasar si pueda salir de la carsel (sic)” (EYMOB).*

Al hacer el análisis de las respuestas se pudo observar, que la mayoría de grupos respondieron de una manera literal, que no se esforzaron en profundizar algún análisis, ya que en algunas ocasiones sus respuestas fueron descriptivas, limitando el análisis analítico a una narración de los hechos. Esta actividad cumple con el objetivo de la sesión el cual buscó profundizar en la categoría reproductiva y reactiva del pensamiento crítico, ya que en sus respuestas no se observó una postura crítica. En algunos casos presentaron contradicciones o en su defecto, solo repetían lo que sus otros compañeros decían. Es necesario mencionar, que el diseño de las preguntas se creó para promover el análisis y la toma de una postura crítica, sin embargo, los resultados arrojaron que los

participantes no fueron más allá de una replicación de ideas. Por esta razón, se plantearon actividades por grupos colaborativos, ya que allí los participantes van a poder reconocer otras perspectivas y a partir de esa experiencia ir mejorando su propio razonamiento, es decir, que puedan identificar otras nociones para superar el nivel reproductivo, ante esto, Boisvert (2004) señala que: “el aprendizaje cooperativo permite que los alumnos se ayuden entre sí cuando analizan un tema o un problema; cada uno trasmite entonces verbalmente sus ideas a los demás” (2004, pág. 56). Es decir, es un proceso cooperativo que es necesario para fortalecer los primeros niveles de pensamiento crítico, ya que el trabajo cooperativo es un espacio a través del cual los participantes pueden emplear el diálogo filosófico como una estrategia a través de la cual se pueden mejorar las habilidades de pensamiento, además Lipman enfatiza que “el diálogo filosófico lleva al niño a darse cuenta de que la adquisición de conocimiento es casi siempre un logro cooperativo” (Lipman & Sharp, 2002, pág. 288).

Finalmente, para el cierre de esta sesión se hace un espacio de lectura, en el cual se aborda la novela de *Suki* para construir un cuadro comparativo por grupos. La novela de *Suki* “permite un distanciamiento mediante el cual, los niños se sienten más libres de interpretar y, al final, decidir por sí mismos cuál de las perspectivas filosóficas tiene más sentido para ellos, sin el temor de no dar la respuesta moralmente <correcta>” (Lipman & Sharp, 2002, pág. 288). Es necesario mencionar, que la selección de los fragmentos de la novela de *Suki* se hizo con el fin de profundizar en la problemática de perspectiva de género, ya que es importante que los estudiantes puedan reconocer los problemas sociales y culturales que existen sobre el tema del hombre y la mujer. Ahora bien, después de hacer el proceso de lectura se da paso a la interpretación de los participantes y se obtienen las siguientes respuestas: “*Sonó como un poco machista porque parte de la sociedad que por ser hombre no puede expresar sus sentimientos por medio de un poema o algo así*”

(ECMP); *“Sí, también tiene mucho que ver porque a veces los hombres cuando ven la poesía o algo ya caen en algo, o sea, haciéndoles cosas feas, como que vean que es gay o cosas así, Entonces eso también se basan mucho en la sociedad, en lo que dirá la gente, entonces trata de ser muy reservado en sus sentimientos y cosas”* (EKSRJ); *“Profe, es decir, Suki le dio como una confianza a Ari, es decir, Suki está enamorada de él, entonces ella encontró esa manera de expresarle a él sus cosas, pero él era una persona muy arrogante y seria, a pesar de que era la amiga”* (ELSSC); *“Ella se siente excluida, como menos que el hombre porque él no le presta la atención de que ella le está prestando a él”* (EAFMS); *“Ella le está buscando una aprobación”* (EKSRJ); *“Ella trata de buscar aprobación con el poema, mostrándole los poemas a él, pero cuando él no le muestra ninguna expresión, no le es importante”* (EJPCP).

A raíz de la actividad de debate se pudo observar que los participantes fueron identificando posibles estereotipos sociales; sin embargo, sus posturas reflejan sus costumbres tradicionales o en algunos casos sus argumentos no tenían la coherencia argumentativa ante el discurso que estaban manejando. En este orden de ideas, esta actividad busca fortalecer ese pensamiento reactivo a partir de un problema social. Finalmente, como actividad de cierre, se mantuvo la dinámica por grupos y así lograr crear unos cuadros comparativos, se sugiere ver el **Apéndice D** y en **Apéndice E** se puede encontrar la evidencia fotográfica de la sesión 1.

## **Sesión II**

El inicio de esta sesión se caracterizó por poner el foco en la comunidad de indagación y reflexión, puesto que, “la comunidad de investigación, especialmente cuando ésta emplea el diálogo, se constituye como el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior” (Lipman, 1998, pág. 65). Así como lo establece Lipman, los procesos de

indagación y reflexión fueron momentos clave para esta sesión, ya que, a partir de ahí, se realizó la profundización de los niveles reactivos y analíticos del pensamiento crítico.

El detonante inicial se enmarcó a partir de la lectura de dos fragmentos seleccionados de la novela de *Suki* (se sugiere ver el **Apéndice F**) elegidos con la intencionalidad de seguir ahondando en la estrategia de enfoque de género, para lograr identificar los roles sociales que debe asumir el hombre y la mujer en la sociedad. Posteriormente, se hace la observación de un fragmento de *Relatos Salvajes* (2014), la cual va ligada a identificar los diferentes estereotipos sociales. Se utiliza esta estrategia, porque desde el programa de FpN se hace énfasis en la importancia de reflexionar y explorar las situaciones cotidianas que atraviesan los adolescentes y de tal manera fortalecer su pensamiento crítico. Por eso, los fragmentos de la novela de *Suki* permitieron situar a los participantes en su propia realidad social para hacer un proceso de reflexión sobre los roles de género.

Después de realizar la lectura y la observación del video, se propuso la siguiente pregunta orientadora ¿Cuál es el mensaje principal del vídeo y de los fragmentos leídos? Algunos participantes respondieron: “*que tiene que cumplir expectativas*” (EKSRJ); a lo que se añade “*porque la van a excluir sino cumple, la van a atacar*” (ESBN); “*Que ellas están buscando la aprobación de otros*” (EJSBV); finalmente se concluye que “*porque están buscando la aprobación de un hombre*” (ECMP). Esta pregunta inicial permitió identificar que los participantes reconocieran, en los fragmentos y en el vídeo, los roles de género que se han impuesto en la sociedad. De acuerdo con lo anterior, una de las características principales del programa de FpN es que los estudiantes reconozcan su propio contexto social y logren un proceso de reflexión. Así lo expresan Lipman & Sharp (2002) cuando mencionan que “El propósito básico de cada libro en el programa Filosofía para Niños es proporcionar a sus lectores los medios para prestar atención a

sus propios pensamientos y al modo en que sus pensamientos y reflexiones pueden funcionar en sus vidas” (pág. 259). Al generarse estos espacios de reflexión, se va a lograr el avance de los niveles de pensamiento crítico, tal y como lo fue la sesión planteada.

Para la actividad de desarrollo se realizó un trabajo cooperativo a partir de cuatro preguntas planteadas (se sugiere ver el **Apéndice G** para observar las respuestas de los participantes), ya que era necesario conocer la percepción que tenían los participantes sobre los estereotipos sociales, los roles de género y cómo esos temas se lograban percibir en *Relatos Salvajes* y la novela de *Suki*. Ante la primera pregunta ¿Qué es lo que se espera que tengan que cumplir los personajes socialmente del libro de *Suki* y de los relatos salvajes? Algunas de sus respuestas fueron: “*Cumplir las expectativas de las personas, especialmente la de los hombres*” (ESHMR); “*La aprobación (sic) de las demas personas, estar a la sombra de el (sic). Y ser sumisas*” (EJSBV); “*Que los sueños y las expectativas (sic) que tengan sean aceptadas por un hombre*” (ELNTD); “*La aprobación de otras personas y sentirse sumisas, controlada por su marido*” (EAFMS). Como resultado se determinó que los participantes reconocieron la subordinación en la que se ha encontrado la mujer, esto quiere decir, que ellos no solo hicieron un proceso de descripción, sino que identificaron posibles consecuencias de lo que ha ocurrido socialmente con el papel de la mujer, pero no logran hacer una profundización muy concreta de ello, sin embargo, estos son los primeros acercamientos hacia un nivel analítico, lo anterior se articula muy bien a la idea expuesta por Boisvert “ejercer el pensamiento crítico exige una preparación y disposición absolutas de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana” (2004, pág. 19). Al lograr identificar los problemas sociales sobre los roles de género se va construyendo el pensamiento crítico.

Para la segunda pregunta ¿Cuáles son esas formas de poder que se logran identificar en lo leído y en el fragmento del vídeo? Se encontraron las siguientes respuestas como: “*La manipulación, como el dinero tiene mucho poder y la del hombre sobre la mujer*” (EKSAD); “*El poder del dinero y el poder que ejerce el hombre sobre la mujer la hace sumisa*” (EKSRJ); “*En lo estrato social de la sociedad y el poder del dinero y el estereotipo social*” (EYFGM); “*En el vídeo: venganza. En el dinero. En lo leído: Reservada: por tanto, rechazo*” (ELSSC); “*Estratos sociales y estereotipos en búsqueda de poder*” (ESBN). A partir de esta información se determinó un avance importante por parte de los participantes y en relación con el fortalecimiento del pensamiento crítico, ya que identificaron los posibles factores sociales, económicos y culturales que han generado la subordinación de la mujer, lo anterior se respalda teóricamente con la postura de la profesora Nattie Golubov desde el concepto de interseccionalidad, allí menciona que “las mujeres blancas las discriminan por **género** y a los hombres negros por raza, mientras que las mujeres negras son discriminadas por la combinación de ambas” (Golubov en Moreno y Alcántara, 2016, pág. 202). De esta manera, los participantes lograron identificar las posibles nociones que han generado una desigualdad social; un avance significativo que representa el trance hacia el nivel analítico, además, que, al enfatizar en estas problemáticas sociales, los participantes “conforme van desarrollando hábitos de pensamiento cuidadoso y crítico, tienden a buscar evidencias fácticas más sistemáticamente y empiezan a considerar modos alternativos de acción, en lugar de basar sus juicios en primeras impresiones, sentimientos subjetivos o conocimiento de oídas” (Lipman & Sharp, 2002, pág. 274).

Para la tercera pregunta ¿Qué es lo que espera la sociedad sobre el rol de las mujeres? Se obtuvieron algunas respuestas como: “*Ser sumisas, obedientes a los hombres, cumplir los caprichos del hombre*” (ESHMR); “*Que las mujeres sean sumisas que cumpla el rol que*

*complasca (sic) al hombre como si fuera un objeto sexual*” (EYMOB); “*Que cumplan los caprichos del hombre económica y sexualmente*” (EJSGR); “*Que sean sumisas, que cumplan las expectativas(sic) sexuales los estereotipos de la sociedad*”(EKSRJ); luego un participante interviene y crea la siguiente pregunta “*¿Y la mujer por qué tiene que cumplir eso*” (EAFMS); y le responden “*porque siempre le han dicho eso*” (EKSRJ). Por medio de las respuestas, los participantes empezaron a identificar otros factores sobre los roles de género, afirmando que el hombre históricamente ha tenido el poder sobre la mujer, lo cual puede aludirse a una categoría sobre la dominación histórica del hombre, ya que los participantes colocaron en tela de juicio la participación activa del hombre dentro de la sociedad y el rol pasivo que ha tenido la mujer, lo anterior puede sustentarse con los planteamientos teóricos de Virginia Woolf cuando afirma:

¿Se las puede educar o no? Napoleón pensaba que no. El doctor Johnson pensaba lo contrario. ¿Tienen alma o no la tienen? Algunos salvajes dicen que no tienen ninguna. Otros, al contrario, mantienen que las mujeres son medio divinas y las adoran por este motivo. Algunos sabios sostienen que su inteligencia es más superficial; otros que su conciencia es más profunda. Goethe las honró; Mussolini las desprecia. Mirara una donde mirara, los hombres pensaban sobre las mujeres y sus pensamientos diferían (Woolf, 2021, pág. 70).

Al lograr identificar una dominación histórica, los participantes también se cuestionaron los roles tradicionales, otra categoría que puede aludirse como la dominación reproductiva; ya que ellos mismos manifiestan que la mujer cumple todos esos roles sociales porque la misma sociedad se ha encargado de inculcarlos. Aquí se observa que los participantes comenzaron a desfigurar aquellas prácticas dominadoras, confrontando la posición que ha tenido el hombre y la mujer dentro de la sociedad. En este sentido, este aspecto de cuestionamiento, de indagación es muy

importante porque es el primer paso para llegar a un nivel analítico del pensamiento crítico, puesto que tomaron decisiones y fueron construyendo su postura a partir de la discusión que surgía en el aula de clase.

Para la cuarta pregunta ¿Qué sucede cuándo se rompen esos estereotipos impuestos por la sociedad? Los participantes respondieron de la siguiente manera: “*Se empieza a juzgar y también los roles se empiezan a voltear*” (ESBN); “*Las mujeres son rechazadas, juzgadas*” (ESHMR); “*Tachan de perra y prostituta y burla hacia el hombre tipo pichon y así*” (EAFMS); “*Hay un juzgamiento, dejan a la mujer como lo peor*” (EKSAD); “*Juzgamiento perder la dignidad*” (EJSMR). En esta pregunta ocurrió algo muy particular, ya que la mayoría de los participantes no lograron identificar la importancia de romper con los estereotipos sociales, simplemente se quedaron con la parte negativa haciendo énfasis en que está mal que la mujer rompa con dichos estereotipos, ya que si no obedece es juzgada o en su defecto la tildan con expresiones discriminatorias, tal y como lo hace ver EAFMS. Este tipo de respuestas pertenece al nivel de pensamiento reactivo y reproductivo, ya que los participantes se encargaron de repetir patrones e ideas que vienen de su propio contexto social, además de ello, son respuestas cargadas de emociones y prejuicios sociales, una de las razones por la que se deba esto es que “el razonamiento y los sentimientos o emociones no se perjudican entre sí: las emociones pueden tanto promover como obstruir nuestro razonamiento” (Lipman, 1998, pág. 66). En este sentido, al tener un razonamiento basado desde sus emociones, generó una obstrucción en alcanzar ese nivel analítico y causó nuevamente volver al nivel reproductivo; sin embargo, hubo una respuesta de ELNTD cuando afirmó lo siguiente “*Las mujeres empiezan a ser más libres y no se dejan someter*”, la participante logró identificar la importancia de romper con los estereotipos sociales, reconoce la

necesidad de que haya una restauración en los roles de género. Esto evidencia, que ELNTD fue la única estudiante en avanzar progresivamente hacia el nivel analítico del pensamiento crítico.

Finalmente, para la actividad de cierre, se propuso un trabajo por grupos en el que los participantes debían elaborar una infografía a partir de la construcción de sus propios argumentos sobre los estereotipos sociales, en el **Apéndice H** se puede encontrar la creación de los participantes. En este sentido, el grupo conformado solo por hombres creó su infografía, como se muestra en la *figura 2*, hay que hacer la salvedad que en sus argumentos no se mencionan de manera directa los estereotipos sociales, sino que se realiza un trabajo sobre la transformación de las emociones, sin embargo, sus argumentos reflejan la vulnerabilidad a la que se somete el ser humano por medio de sus emociones; esto también puede asociarse a los estereotipos de género, ya que la misma sociedad se ha encargado de imponer un obstáculo para que los hombres no puedan mostrar su fragilidad de las emociones, como el miedo o la tristeza, puesto que se colocaría en tela de juicio la masculinidad; este estereotipo social ha estado vigente porque “gracias a la facultad imaginativa que el hombre puede cómo alcanzar la excelencia, cómo moldear su carácter, cómo evaluar situaciones vividas, de modo que sin ella sería imposible construir un proyecto de vida conforme a un ideal de virtud” (Fonnegra, 2013, pág. 253).

Aquí los participantes, desde su posición de hombre, logran identificar cómo las emociones, especialmente las de ellos, también reflejan estereotipos sociales por ser juzgados en una sociedad. Este trabajo colaborativo reflejó un acercamiento al nivel analítico del pensamiento crítico, pues lograron identificar perspectivas y confrontar unas normas impuestas por la sociedad.

*Figura 2*



Nota: La figura muestra el ejercicio sobre la creación de la infografía por medio de argumentos.

El grupo conformado por mujeres, establecen argumentos desde la masculinidad frágil de los hombres, un aspecto que se relaciona con el grupo de los hombres, sin embargo, el grupo de mujeres no utiliza argumentos desde las emociones, sino que establece argumentos como: “Inseguridad: Ser un hombre con masculinidad frágil es sentirse inseguro acerca de su propia masculinidad y temor ser percibidos como débiles o femeninos”. Otros argumentos fueron sobre “Comportamientos agresivos”, “adhesión rígida a los roles de género”. Esta construcción de argumentos refleja el cambio progresivo que han tenido las participantes en su pensamiento, pues lograron centrarse en un concepto actual como lo es el de “Masculinidad frágil” y a partir de lo que ellas mismas han escuchado en su propio contexto, lograron definir y argumentar. En síntesis, este grupo también logra un avance importante en el nivel analítico, ya que cuestionaron y profundizaron en los estereotipos sociales, pero desde una visión masculina.

El siguiente grupo, conformado también por mujeres, se encargó de enfatizar sobre los aspectos sociales y sexuales que se han encargado de subordinar a la mujer, también hicieron un proceso de reflexión sobre el porqué la mujer aún sigue estando relegada al rol privado. Uno de sus argumentos más fuertes que se pudo observar en la infografía, es cuando cuestionan los roles de género, por ejemplo, establecieron la siguiente pregunta y su respectiva respuesta: “*¿Por qué la mujer siempre tiene que estar en la casa? Porque vivimos en una sociedad machista ya que el hombre siempre quiere tener a la mujer a su mando, sentirse superior e imponente, tenerla sumisa y romper con los estereotipos sociales de la mujer*”; también crearon otros argumentos regidos por estas preguntas: “*¿Por qué la mujer es vista como un objeto sexual?, ¿Por qué el hombre siempre a (sic) tenido poder sobre la mujer*”? Esta actividad generó que las participantes lograran cuestionar el rol privado en el que ha estado sometida la mujer; otro aspecto importante a señalar es que este grupo enfatizó en la desigualdad social que hay, pero también identificó las relaciones de poder que se han encargado de subordinar a la mujer; lo anterior refleja el acercamiento al nivel analítico, ya que lograron identificar diferentes perspectivas y, además, tomar una postura clara frente a dicha problemática.

El siguiente grupo, conformado de manera mixta, enfatizó sobre la autoestima y los sentimientos que encasillan a la mujer a la hora de no encajar socialmente. En su análisis utilizaron argumentos como: “*La aprobación (sic) de un hombre a una mujer puede tener un gran impacto en la autoestima y las decisiones de quienes la rodean*”; la argumentación de este grupo señala cómo la mujer indirectamente está en una constante búsqueda sobre la aprobación y validación masculina. En este sentido, los sentimientos y las emociones pueden actuar como una herramienta para subordinar a la mujer, ya que, al depender emocionalmente del hombre, también están

buscando encajar en la sociedad, a partir de unos roles que se han venido replicando. De esta manera, al reconocer la dependencia emocional el grupo está avanzado en sus habilidades de pensamiento, ya que lograron hacer un análisis psicológico y social sobre los estereotipos sociales.

El siguiente grupo, conformado por mujeres, realizaron una construcción de argumentos sobre cómo la sociedad ha percibido los roles de género, por ejemplo, crearon argumentos como: *“Siempre se ha visto que la mujer debe ser sumisa y dependiente al hombre porque debe sostener el hogar este es el estandar (sic) que la ha impuesto a la mujer”*; el análisis creado por el grupo demostró un cuestionamiento sobre los roles de género, especialmente sobre el rol privado en el que se ha encontrado la mujeres; después establecieron posibles soluciones ante esta problemática, por ejemplo, argumentaron que: *“Hacer un gran cambio la mujer se libera de esas ataduras. El hombre empieza a sentirse inseguro (sic). Que podemos cambiar la sociedad de los roles del hombre y la mujer”*. Esta solución que ofrece el grupo es el reflejo hacía un pensamiento analítico, ya lograron cuestionar e indagar sobre el rol de la mujer en la sociedad y además ofrecieron una posible solución para no seguir reproduciendo los estereotipos. De esta manera, este grupo logró reflexionar, indagar y cuestionar, para ofrecer una posible solución.

Finalmente, el grupo conformado de manera mixta se encargó de ahondar sobre el rol que cumple la mujer y el hombre en la sociedad, realizando una reflexión sobre la importancia de tener una libertad. Para ello, crearon argumentos como: *“Los estereotipos son ideas que la sociedad impone y que muchas veces nos hacen actuar de cierta manera solo para encajar. No está bien que se espere que las mujeres sean de una forma y los hombres de otra por su género. Todas deberíamos tener la libertad de ser como realmente somos sin miedo al que dirán. Es importante aprender a respetar a los demás y no juzgar por lo que la sociedad dice que esta “bien” o “mal”*”. La argumentación de este grupo fue colocar en tela de juicios lo que la sociedad se ha encargado

de imponer; aquí se observa cómo los participantes lograron identificar posibles factores que se han encargado de replicar los estereotipos sociales, también se observó un proceso de reflexión sobre lo que está mal y por qué se debe que cambiar, ver *figura 3*. Este grupo, al realizar todo un andamiaje sobre la problemática central, logra acercarse al pensamiento analítico, pues detectó diferentes nociones y a su vez, mostraron una postura clara y concisa.

*Figura 3*



*Nota: la figura representa una creación de un participante a propósito de la sesión*

De esta manera, se puede concluir que hubo una mejoría en alcanzar el nivel analítico, ya que lograron identificar diferentes perspectivas, también ofrecieron una postura frente a la problemática social de los roles de género. Lo anterior es significativo porque el “programa de habilidades de pensamiento debe ayudar a los niños a pensar tanto de una manera más lógica como de una forma más significativa” (Lipman & Sharp, 2002, pág. 68).

### **Sesión III**

Para esta sesión la fortaleza central fue el trabajo colaborativo, mediante la creación de argumentos orales, lo cual fue fundamental para la realización del debate, ya que “la discusión

hará también que los alumnos ejerciten el acto de escuchar los argumentos de los demás” (Boisvert, 2004, pág. 127). Esta estrategia fue clave para estimular y fortalecer el nivel analítico del pensamiento crítico. El fortalecimiento de dicha categoría se encontró ligado a los tres momentos claves del pensamiento crítico (*Pienso antes de actuar, Analizo las consecuencias de mis decisiones, Argumento críticamente*) que propone Lipman en su programa de Filosofía para Niños (2002) para alcanzar un nivel alto del pensamiento crítico.

En este sentido, la actividad de inicio fue desarrollada mediante tres preguntas que surgían de la observación de un fragmento de *Relatos Salvajes*. Este detonante fue clave para situar a los participantes en la toma de decisiones frente a situaciones morales. En la primera pregunta ¿Qué emociones logra identificar durante lo observado? Se encontraron algunas respuestas como: “*la angustia y tristeza por parte del hijo*” (EASAU); luego se agrega que no solo esa emoción estaba presente, sino que “*el miedo del hijo*” (EYMOB); “*Tristeza por parte del hijo por ver como su papá se está muriendo y también satisfacción de que lo mató*” (ECMP). El resultado de esta pregunta dejó ver que los participantes lograron identificar varias emociones, además, que la discusión entre los participantes giró en torno sobre cuál era la emoción más predominante, si la tristeza o el miedo. Este tipo de discusiones sirven para que los participantes logren tener otras percepciones y así ir fortaleciendo sus argumentos, además, de que desarrollan la habilidad de escuchar y así obtener diferentes puntos de vista y es así, que la “discusión vivaz sacará a la luz diferencias intelectuales y puntos de vista e interpretaciones opuestas que ayudarán a definir la verdadera naturaleza del problema” (Dewey, 1928, pág. 120).

Para la segunda pregunta ¿Cuál cree usted que fueron los motivos para que las mujeres reaccionaran de esa forma? Algunas respuestas fueron: “*Para mí que a ella le pasó algo de pequeña y por eso le tiene tanta rabia contra los hombres*” (ECMP); “*Ya estaba cansada de esos*

tratos” (EKSRJ); “*Pues yo creo que como él le levantó la mano tan rápido a la esta, se nota que el señor ya las abusaba y maltrataba*” (ESBN). A diferencia de la primera pregunta, que sus respuestas fueron muy reactivas, aquí se observó que los participantes tuvieron en cuenta diferentes nociones del comportamiento de la mujer. Por un lado, hicieron una relación sobre posibles secuelas del pasado, también lograron identificar la existencia de un abuso constante para justificar un comportamiento agresivo. Ante esto, se puede afirmar que los participantes lograron hacer un análisis y de tal manera identificar posibles consecuencias, a pesar de que no hay una profundización en sus argumentos, si hay un acercamiento al nivel analítico al intentar ofrecer posibles soluciones.

Para la última pregunta ¿Qué observa usted en el fragmento sobre el abuso de poder? Algunos participantes respondieron que: “*Que casi viene siempre por parte del hombre*” (ESHMR); “*Porque se cree más superior a nosotras*” (EKSRJ) y se agrega “*El cliente siempre tiene la razón*” (ESBN); “*Claro, como el tiene más dinero, él cree que tiene más poder sobre la mujer*” (EYMOB); “*También hay un poder sobre la señora que le echó el veneno supo controlar a la mesera para que ella cargara con esa culpa*” (ELSSC); “*La señora preferiría la cárcel para no vivir más abusos*” (EKSRJ). En sus respuestas, se pudo percibir que los participantes identificaron las diferentes causas sociales en la que se crea un abuso de poder; sin embargo, sus respuestas siguen siendo muy descriptivas, a pesar de que identifican un abuso de poder por parte del hombre, no logran profundizar y ahondar sobre esta problemática, este tipo de respuestas es muy característico del nivel reproductivo y reactivo del pensamiento crítico.

Para la actividad de desarrollo se propuso la lectura del cuento *El hijo* de Horacio Quiroga (1928) la selección de este cuento fue con la intención de que los participantes logran tomar una postura ante un dilema moral, ya que es necesario identificar la postura que tomaría el estudiante

ante situaciones morales. Después se realizó un trabajo por grupos bajo la dinámica del taller colaborativo, ya que “el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar hábitos, desarrollar habilidades y fortalecer capacidades que permitan a los estudiantes construir conjuntamente el conocimiento, cuando observan y experimenta” (Penso, 2015, pág. 51). En esta dinámica, se discutía de manera grupal, pero se respondía individualmente, las respuestas de los participantes se pueden observar en el **Apéndice I**. Para esta sesión, solo se hizo el trabajo con cinco grupos, ya que los integrantes del grupo mixto EAFMS, EKSAD y ELNTD no asistieron ese día a clase. En un grupo de mujeres tampoco estuvo presente ERZLH y EJSMR.

Algunas de sus respuestas fueron: *“Me parece algo irresponsable de parte del padre es un tema muy delicado un menor no puede manejar el arma como una persona mayor”* (EKSRJ); *“No se me hace correcto a menos que tenga mínimo conocimiento y se algo más “suave” y aun así no sería correcto”* (ESBN); *“No estoy en contra de las armas porque esta pausado en su época, sino que el padre no le dio bien las instrucciones del uso del arma”* (EYFGM); *“El padre por ser mayor se sentía con el poder de mandar a el hijo a cazar y eso sin importar que le pasaría”* (EALMR); *“Es muy peligroso ya que esos comportamiento impulsivos pueden llevar consecuencias que cambien nuestra vida negativamente. Es necesario tomar decisiones con cabeza fría y no por deslices”* (ESHMR); luego otra participante agrega *“Por ejemplo en la de relatos salvajes me parece que estuvo mal la reacción de la cocinera al atacar de esa manera”* (EKSRJ). En concordancia, en sus respuestas no se vio un pensamiento analítico, ya que no profundizaban en sus respuestas o en su defecto sus argumentos se presentaban de manera general. En esta actividad no se cumplió el objetivo de la sesión, ya que mostraron dificultad para identificar otras perspectivas, como se expresó en la siguiente respuesta: *“El padre mandaba a el hijo y el no*

*tenía nada que hacer a además de decirle que sí*” (EDVPS). Aquí la participante no logra hacer un proceso de interpretación y simplemente responde de manera ligera.

Finalmente, para la actividad de cierre se utilizó un debate guiado bajo tres preguntas que propuso la docente investigadora. Durante la ejecución de este debate, se pudo observar que los participantes tomaron una postura frente al tema de la violencia, por ejemplo, una participante manifestó la necesidad de actuar mediante la violencia, *“A mí también me parece que la violencia se puede considerar una salida porque, por ejemplo, en la de relatos salvajes las cocineras ya no sabían más qué hacer y ya en verse una situación así, pues la única solución fue la violencia, estaban sufriendo violencia, entonces le respondieron con la misma clase de violencia”* (EKSRJ); este tipo de respuestas es muy dado desde las emociones, ya que se normaliza actuar de esa manera, sin embargo, se pudo apreciar, que la participante hace una relación directa con los fragmentos de la película y lo leído en la sesión. Esto es un acercamiento al nivel analítico, ya que intenta reflexionar sobre una situación, pero no alcanza a llegar completamente a este nivel, ya que al tomar una postura tan radical descarta automáticamente otras soluciones y al regirse bajo sus propias emociones, se aleja completamente del nivel analítico, ya que *“la imagen de un pensador racional que mantiene fría su cabeza y realiza deducciones perfectas mientras las emociones giran como un torbellino a su alrededor es un vestigio de una psicología que hace tiempo se tendría que haber declarado obsoleta”*(Lipman & Sharp, 2002, pág. 300). De acuerdo con la postura de Lipman, lo que se busca es encontrar un equilibrio entre las emociones y la razón, ya que esto es lo que va a generar un proceso de reflexión, sin embargo, EKSRJ no logra encontrar ese equilibrio, ya que sus emociones predominan más ante un juicio racional.

Ahora bien, dentro de la discusión generada, también estuvo presente la postura en contra de la violencia, una postura que se caracterizó por ser muy razonable: *“Yo creo que la violencia no*

*era la única solución porque se conocen casos donde se graban como las evidencias de que el señor las trata mal y se denunciaba*” (ESHMR); esta participante dejó ver un proceso de razonamiento más estructurado al considerar otras posibles soluciones. Ante esta postura del diálogo también se hace presente la siguiente afirmación: *“Pero desde un principio pudieron haber dialogado algo con él para llegar a una solución”* (EASAU) y después se agrega *“O sea, pero es que ellas para evitar esos momentos incómodos o de abuso pudieron haber renunciado”* (ESHMR) y además reconoce que *“las emociones llegan a nublar la razón hasta que están interviniendo con otra persona, afectan a otra persona y a su mismo cuerpo y hasta que sobrepasan los principios”* (ESHMR). Por medio de estas intervenciones se evidencia un avance hacia la reflexión colectiva, es decir, que los participantes a medida que van escuchando otros puntos de vista, van construyendo nuevos argumentos porque *“cuando se trata de escucharse unos a otros, otros escuchan intensamente, siguen el hilo de la discusión y pueden entonces participar en ella, haciendo una contribución que va más allá de la mera repetición de lo que se ha dicho”* (Lipman & Sharp, 2002, pág. 197).

En síntesis, la actividad del debate permitió a los participantes exponer sus puntos de vista y, asimismo, la posibilidad de crear argumentos sólidos. Si bien algunas respuestas tuvieron un enfoque tradicional, hubo un interés por argumentar críticamente. Además de ello, el debate fomentó el ejercicio del diálogo y la escucha activa porque *“aprender a escucharse a sí mismo y a los demás en una comunidad de investigadores es algo esencial en la lógica de las buenas razones”* (Lipman & Sharp, 2002, pág. 252), lo anterior, es fundamental para la categoría del nivel analítico, ya que se construye un espacio de reflexión, se ahonda sobre diferentes perspectivas y así presentar argumentos de manera general, además Boisvert enfatiza que *“el pensamiento crítico, llamado equitativo, es aquel que se toma en cuenta los intereses de una diversidad de personas o grupos y*

que integra a las habilidades del pensamiento crítico los valores de verdad, racionalidad, autonomía y de conocimiento personal” (2004, pág. 44).

#### **Sesión IV**

Para esta sesión la secuencia didáctica ya se encontraba en la mitad de su desarrollo, haciendo un tránsito entre los niveles de pensamiento reproductivo y reactivo. Esta sesión tuvo como eje central avanzar hacia la categoría del pensamiento analítico para ir fortaleciendo las habilidades críticas que se han ido construyendo en las sesiones anteriores.

La actividad de inicio fue enmarcada por un trabajo cooperativo entre los participantes y la docente investigadora. Se utilizó la metáfora del espejo de la escritora Virginia Woolf “Durante todos estos siglos, las mujeres han sido espejos dotados del mágico y delicioso poder de reflejar una silueta del hombre de tamaño doble del natural” (Woolf, 2021, pág. 79). La metáfora del espejo fue una herramienta clave para seguir ahondando la distinción de género e identificar las estructuras de poder social. Además de ello, la metáfora sirvió para fortalecer la categoría avanzada del pensamiento crítico, ya que los participantes van a realizar una interpretación de la frase para poder cuestionar las estructuras de poder. También estimula los procesos de razonamiento, interpretación y creatividad, es decir, permite desarrollar la capacidad de asombro, algo muy característico del pensamiento avanzado, debido “los niños a menudo despliegan una asombrosa habilidad de acercarse a los problemas de manera fresca. Y a menudo es esa perspicacia de su parte la que nos da la clave para una formulación más sólida de los problemas” (Lipman & Sharp, 2002, pág. 175) o como lo señala Dewey (1989):

Formación de hábitos de pensamiento reflexivo se identifica con el problema de crear *condiciones* que despierten y orienten la *curiosidad*, de establecer, entre las cosas experimentadas, las conexiones que promuevan en el futuro el flujo de *sugerencias* y creen

cuestiones y finalidades que favorezcan la *coherencia lógica* en la sucesión de ideas. Más adelante se tratarán estos temas con mayor detenimiento (pág. 31).

La estrategia promovió una actitud reflexiva y argumentativa en aras de fortalecer el pensamiento analítico de los estudiantes. Una vez realizada la lectura de la metáfora se hizo un dibujo y la construcción de un argumento, con la intención de identificar el proceso argumentativo, interpretativo y creativo. La creación de los dibujos y sus respectivos argumentos se pueden encontrar en el **Apéndice J**. Algunos de sus argumentos que plasmaron en el dibujo fueron: “*¿Hasta cuándo nosotras seremos el trampolín para que alcances tu grandeza?* (ESHMR); “*La frase muestra como las mujeres fueron usadas para engrandecer el hombre, como espejos que reflejan su grandeza*” (EJPCP); “*La vista de las mujeres sobre el mundo*” (ESJBV); ELSSC “*La mujer vestida de hombre se refleja el dolor la humillación y la dominación injustamente*” (ESJBV); “*Mujer atrapada en la rutina doméstica, invisible para el mundo exterior y para ella misma*” (EKSAD). Mediante sus respuestas se observó un avance hacia el pensamiento analítico, ya que al utilizar su creatividad e imaginación lograron explicar la metáfora de Woolf, ya que esta metáfora enfatiza, que el espejo actúa para reflejar la inferioridad que ha tenido la mujer y el enclaustramiento de pertenecer al rol privado. Además, en sus dibujos lograron plasmar como el espejo reflejaba la participación de la mujer en el rol privado, otros dibujos reflejaban la grandeza del hombre a través del espejo. Todos estos aspectos ratifican que los participantes lograron identificar los elementos opresivos que ha tenido la mujer en la sociedad.

Después de realizar los dibujos, se dio paso a la lectura del cuento del espejo que hace parte de la novela de *Suki* del programa de FpN. La selección de este cuento se hizo con el fin de que los participantes hicieran una relación con la metáfora anterior, además de ello, que siguieran construyendo un proceso de reflexión, que tomaran una postura crítica ante las estructuras sociales

de género, elementos claves para fortalecer el pensamiento analítico. En este orden de ideas, la lectura estuvo acompañada por cuatro preguntas; ante la primera pregunta se observó que los participantes respondieron de manera superficial, tratando de tomar una postura crítica y reflexiva, pero, no se consigue, ya que presentaron mucha dificultad para hacer la relación con la metáfora y el cuento leído, porque en sus respuestas no utilizaron el cuento, simplemente se enfocaron en la metáfora y en lograr darle un sentido; algunas de sus respuestas fueron: *“Que el espejo refleja todo lo que esta a su alrededor”* (EGFSR); *“Que las mujeres su mundo es un espejo y su imaginación”* (EJSBV); *“Ambos viven en donde son colocados, se siente solos”* (ESHMR); *“Ambos teman hablan del espejo y su reflejo”* (EMCPD); *“Hay muchas veces en las que la mujer se siente segura como muchas por verse y haci (sic) sienten mucha inseguridad”* (EALMR); *“Que casi siempre la mujer busca ocultarse en la oscuridad, para no preocuparse y no contar sus problemas”* (ESLSA); (el desarrollo de las respuestas y el cuento seleccionado se pueden encontrar en el **Apéndice K**).

Para la segunda pregunta, también se pudo encontrar que sus respuestas surgían de manera muy literal, no hicieron un proceso de reflexión que les permitiera construir respuestas argumentativas; algunas respuestas fueron de la siguiente manera: *“la relación del espejo querer reflejar a la mujer y la mujer querer verse al espejo”* (ECMP); *“de que el espejo es ella misma puede ser su amiga mas (sic) intima (sic) como no sale y esclava es su unica (sic) forma de ella hablar”* (EAFMS); *“Ambos viven en donde son colocados, se siente solos”* (ESHMR); *“La identidad y la aflicción”* (ELSSC). Aquí se pudo encontrar que las respuestas de los participantes se dieron de manera muy literal, ya que asociaron el espejo como un simple reflejo que tenía la mujer, dejando a un lado el verdadero significado, puesto que Virginia Woolf se encarga de explicitar de que el espejo ha sido una opresión para la mujer, porque es el reflejo de su condición

de inferioridad y el enclaustramiento de los doméstico (2021); sin embargo, hubo una participante que logró acercarse de manera oportuna a esa reflexión, ya que mencionó lo siguiente: *“Que relaciona el problema del rol que toca mujer como la desigualdad de derechos”* (EYFGM).

Para la tercera y cuarta pregunta también se encontraron respuestas muy superficiales, ya que no hicieron ningún análisis de por medio, algunas respuestas fueron: *“Porque el espejo no habla pero si tiene la capacidad de reflexionar acerca de lo que esta reflejando”*, *“ambas se pueden encargar de ocultar cosas”* (ESHMR); *“Porque el espejo observa y refleja, pero no puede hablar ni opinar”* (EDVPS); *“Porque el espejo es como las personas que se reflegan (sic) en el que, se quedan en silencio y no cuentan sus problemas”* (ESLSA); *“Porque el espejo no tiene memoria y solo refleja todo lo que se le presenta”* *“El silencio”* (EMCPD). De acuerdo con sus respuestas, se puede apreciar que los participantes no logran conectar las ideas centrales de la problemática abordada para tomar una postura frente al tema, razón por la cual no logran crear un proceso de reflexión.

Finalmente, la sesión terminó con un círculo de reflexión en el que los participantes expusieron sus dibujos y socializaron la construcción de sus argumentos, se sugiere ver el **Apéndice L**. Después de la socialización, cada participante creó un epígrafe, el cual actuó como detonante inicial para el círculo de reflexión de la próxima sesión.

## **Sesión V**

Esta sesión se encuentra estrechamente ligada con la sesión anterior, ya que se buscó fortalecer la categoría del pensamiento avanzado. Estas dos sesiones, fueron pieza clave para el desarrollo de la secuencia didáctica, puesto que las actividades fueron pensadas en estimular los procesos de reflexión, indagación y creatividad.

La actividad de inicio comenzó con la socialización de los epígrafes de la sesión anterior, ya que es importante “la aptitud de escuchar a los demás, demostrar empatía y comprender sus puntos de vista” (Boisvert, 2004, pág. 151). Los epígrafes se pueden encontrar en el **Apéndice M**. Estas fueron algunas de las reflexiones: “*De que a veces las personas dicen que están un poco pasadita de peso y a veces son como los estereotipos de la gente, porque uno es perfecto tal cual es*” (EAFMS); “*Que una mujer siempre al mirarse en el espejo busca defectos y no se miran como son realmente*” (ESLSA); “*A lo largo de la historia ha sido las mujeres han sido calladas y las han subestimado por el hombre*” (EJSMR); “*Que las mujeres siempre están atrapadas en ese vínculo , ya que cada vez que se mira al espejo ve sus imperfecciones las inseguridades y todo eso, entonces ella esta como atrapada en la forma de ver el mundo*” (EKSRJ); “*Prefiero buscar la validación física por parte de un espejo, que la de un hombre que no esta conforme ni con su físico ni con su forma de ser*” (ESHMR). Después de ello, se realizó una plenaria a partir de la siguiente orientadora ¿Cuál es la relación que se puede encontrar en cada uno de los epígrafes que han construido? Algunas opiniones fueron: “*De que todos hablan de que las mujeres han estado por debajo del hombre a lo largo de la historia*” (EAFMS); “*Todos hablan sobre los estereotipos de la sociedad*” (ESHMR); “*Que la mujer se ha encontrado atrapa en un círculo por parte del hombre*” (EKSRJ); “*Las diferencias*” (EJSBV); “*Que la mayoría de la sociedad siempre va a opinar sobre uno por lo que ellos ven*” (ELSSC); ante esa respuesta EKSRJ añade “*Claro y por eso le han dicho a uno como debemos comportarnos en la sociedad*”, luego se expresa “*De que todos hablan de como una cosa opresora que nadie sabía, casi todas las hojas hablan que un objeto es una opresión hacía la mujer y casi ninguno sabía que servía para oprimir a la mujer, porque pensábamos que era como algo bueno*” (EAFMS).

Esta primera actividad logró su objetivo principal que fue estimular el pensamiento analítico de los participantes. Ellos lograron identificar diferentes factores que ha contribuido a la opresión de la mujer; es decir, no se limitaron a una reflexión superficial, sino que se tomaron el tiempo de analizar e identificar posibles nociones sobre la problemática trabajada; por ejemplo, mencionaron diversos factores sobre la opresión de la mujer, aludiendo, que es una opresión que viene de años atrás, así lo logró reflexionar ELSSC; también hicieron énfasis a una opresión que es ligada a los estereotipos sociales. Otro aspecto importante es cuando EAFMS reconoce, desde su capacidad de asombro, como algunos objetos han actuado para oprimir a la mujer y seguir generando la desigualdad entre el hombre y la mujer.

Los participantes reflexionaron sobre su propio contexto y evitaron reproducir comentarios o crear argumentos basados en emociones o prejuicios sociales “y dejamos de ver con qué profundidad nuestras emociones dirigen y dan forma a nuestros pensamientos, dotándolos de un marco, de un sentido de la proporción, de una perspectiva o, mejor aún, de una serie de perspectivas diferentes” (Lipman, 2016, pág. 66).

Para la actividad de desarrollo se retoma nuevamente la técnica de taller investigativo para responder unas preguntas a partir de la lectura del fragmento IV del capítulo dos de la novela de *Suki*. Algunas de las respuestas del grupo de hombres fueron las siguientes: “*Por miedo a ser criticada*” (EJSBV); “*Yo creo que por miedo a ser criticada por los demás y no tener la aceptación*” (ESBN); “*En ambas busca la aprobación del hombre*, EJSGR “*Se necesita la valoración y aceptación del hombre*” (EASAU); “*Miedo a ser tratado de diferente forma*” (EJSBV). Entre la discusión que iban teniendo (EASAU) manifiesta “*Que uno también puede escribir para desahogarse y eso esta bien*”.

Las respuestas del grupo mixto fueron las siguientes: *“por miedo a ser juzgada, porque los demas no piensan y no tienen su misma imaginación ni su misma opinión”* (EKSAD); *“Por temor a ser juzgada y también porque no entenderían la capacidad que tiene ella de mirar las cosas de otro modo”* luego agrega *“Yo lo relacionaría en que la mujer esta bajo la sombra del hombre”* (ELNTD); *“La verdad debe ser irrelevante para el resto del mundo, debe ser relevante es para mí”* (EAFPM); *“En mi opinión prefiero escribir para mí, porque si me gusta a mi y el resto del mundo esta en desacuerdo yo estoy conforme ya que me siento bien”* (EKSAD); *“Puede haver (sic) una decepción o falta de ganas por seguir demostrándole a ary que mire los poemas y asi”* además agrega *“Que suki se hace la macha diciendo que no le importa, pero si busca una aprobación porque lo quiere más allá de una amistad”* (EAFMS).

El otro grupo mixto respondió de la siguiente manera: *“Por el rechazo de la sociedad”* y luego agrega *“que Suki quería la aprobación de Ari porque le parece una persona importante y a ella le gustaría escuchar una opinión de él”* (ECMP); *“La dominación del hombre hacia la mujer y el silencio y el rechazo de la mujer”* (ELSSC); *“Para mí significa un momento personal donde puedo expresarme”* (EJPCP); *“Yo estoy de acuerdo con Suki porque hay muchas cosas que uno piensa y arriesgarse al rechazo de la sociedad por algo se lo guarda mejor”* (ECMP); luego (ELSSC) interviene y agrega *“Pero entonces usted nunca va a cambiar, ya que uno cambia gracias al rechazo”*; *“Pues uno busca que al menos alguien lo escuche”* (EJPCP).

Ahora respecto al primer grupo de mujeres se pudo observar las siguientes preguntas: *“Porque se siente juzgada y rechazada cuando muestra lo que ha escrito, como si nadie le diera importancia”* (ESHMR); *“El poder que tiene el hombre sobre la mujer silenciándola”* (ESLSA); *“Por miedo de que los hombres la rechasen (sic) que la jusquen (sic) por pensar hasi (sic) y no tener aprovacion (sic)”* (EYMOB ); *“Juega un papel en el que se sintió rechazada y que no le*

*ponían atención entonces decidio tener una actitud indiferente contra el y no decir nada” (EMSPF); luego (ESHMR) agrega “Es una actitud de desánimo, desinteresada y alguna veces un poco orgullosa”.*

El siguiente grupo de mujeres respondieron de la siguiente manera: *“Porque no tenia miedo a que no la entiendan y la miren como una persona rara” (EDVPS); “Que em ambas tiene como ese temor y no sentir la valiración masculina” (EGFSR); “Significa inseguridad y temor porque no quiere mostrar a nadie” (EYFGM); “significa que la persona que escribe eligio no mostrarlo a el mundo y esto esta bien porque la persona puede no tener tanta confianza para mostrarlo” (EDVPS).*

Finalmente, en el último grupo conformado por mujeres respondieron de la siguiente manera: *“Porque tiene miedo a ser juzgada, ya que desde un inicio Ari la silencio” (EJSMR); “Pues el hombre siempre a querido pasar por encima de la mujer” (ERZLH); “Pues a mí me parece que está bien porque ella lo hace por miedo porque Ari la silencio desde un principio” (EALMR); “En mi opinión no está mal, porque cada quien tiene sus propias decisiones, pero en este caso ella no lo hace porque la han silenciado y eso está mal” (EJSMR); “Pues si me sentiría capaz de mostrarlo al mundo, lo que aria sin importar lo que piensen los demás porque uno no se define por lo que dicen los demás” (ERZLH).*

El texto seleccionado de la lectura y las respuestas de los participantes se puede encontrar en el **Apéndice N**. De acuerdo con cada una de las respuestas de los grupos, se pudo observar que cuando las actividades son de lectura, es decir, cuando requieren proceso de de interpretación los participantes no hacen un proceso riguroso a la hora de ofrecer sus argumentos, simplemente responden de una manera literal sin la necesidad de ahondar en las diferentes perspectivas, para Lipman esto se debe a que “es posible que el niño lea bien, pero no interprete lo que ha leído

porque tiene dificultades para sacar inferencias a partir de lo que ha leído” (Lipman, 2002, pág. 142) o en otras palabras, la falencia principal es que les cuesta entender la idea principal del autor y así lograr relacionarla con su propio contexto.

Para finalizar la sesión se construyó un “espejo roto”, en el que cada participante reflexionó e identificó un estereotipo social vigente, se sugiere ver el **Apéndice O** en el cual se encuentra la creación del espejo y los estereotipos identificados, sin embargo, se mencionaron algunos de los estereotipos encontrados por los participantes: “*La mujer tiene que ser delgada para ser bonita*” (EALMN); “*Las mujeres no saben conducir*” (EASAU); “*Los hombres no lloran*” (EJPCP); “*Las mujeres son delicadas*” (EMCPD); “*Las mujeres son chismosas y emocionales*” (EJSGR); “*Las mujeres son para el hogar y para tener hijos*” (EMSPF); “*Mujer negra siempre esclava*” (EJSBV); “*El trato depende de cuantas veces de acueste con él*” (ELSSC). En este listado de estereotipos que se lograron identificar, demuestra cómo los participantes tuvieron en cuenta los diferentes prejuicios sociales que han estado marcados por estructuras de género, por ejemplo, el participante EJSBV logró identificar la doble exclusión que vive la mujer y especialmente la mujer negra, tal y como lo señala Golubov “las mujeres negras son discriminadas por la combinación de ambas” (Golubov en Moreno y Alcántara, 2016, p. 202). Otro estereotipo que reconocieron los participantes es respecto al rol privado que ha ejercido la mujer, ya que se tiene la vaga idea de que el único papel que puede ejercer la mujer en la sociedad es el de madre y esposa, esto se debe a que la mujer se encuentra “alienada por las tareas domésticas, confinada en la morada familiar, esta mujer se halla en las antípodas de la *garçonne*, que en la década de los treinta queda postergada y olvidada” (Perrot, 2000, pág. 132).

De esta manera, se puede afirmar que esta actividad logró el objetivo principal, puesto que los participantes lograron alcanzar el nivel analítico, mediante la identificación de los estereotipos

sociales, que los llevó a un proceso de reflexión y así poder colocar en tela de juicios aquellas cosas que han causado la desigualdad social.

## Sesión VI

En esta sesión y en las dos restantes se planteó el desarrollo de la categoría avanzada del pensamiento crítico. En la actividad inicial se realizó un círculo de indagación con base en tres preguntas, las cuales estaban directamente relacionadas con la sesión anterior, ya que después de identificar los estereotipos sociales el siguiente paso es reflexionar sobre ellos. Ante la primera pregunta *¿Cómo logra usted evidenciar un estereotipo social?* Se obtuvo las siguientes reflexiones: *“Por la forma en la que tienen que encajar en la sociedad, o sea, como la gente quiere que esa persona sea para poder cumplir con las expectativas de los demás”* (EKSRJ); luego manifiestan que los hombres también son encajados por los estereotipos sociales, *“Por ejemplo de que los hombres no lloran”* (EDVPS); *“Más que todo se evidencian por el físico, no”* (EKSRJ); *“Que esto ha sido creado de varios siglos y han ido cambiando con el tiempo”* (EGFSR); *“De que la mujer siempre tiene que ser femenina es porque los hombres a veces en caso juzgan a las mujeres como se visten, no pueden usar mocho porque ya es machorra”* (EYMOB); *“Las críticas más que todo siempre vienen de los hombres, o sea en la parte de la vestimenta”* (EKSRJ); *“Yo no estoy de acuerdo con eso, porque puede haber una normalización de eso y no todos pensamos así, para mí, que una mujer se vista con un mocho no significa que ahora sea hombre”* (EAFMS); *“Yo opino que el sentido de la vestimenta afecta más a los hombres, en el sentido de que si un hombre se pone falda se siente extraño y le hacen bullying”* (ELSSC); *“Eso es verdad, es mucho más fuerte en el hombre porque un hombre con falda ya se sabe que es del otro género y profe, lo de la mujer negra siempre es esclava es porque viene de una trascendencia que ha tenido todo el mundo desde años anteriores, de que el negro era el esclavo, de que el negro era que trabajaba,*

*entonces debido a la historia, actualmente ya no esta el 100% de las personas negras pero si hay secuelas de que como eso pasó en el pasado tiene que seguir actualmente” (EAFMS).*

Los participantes lograron identificar aquellos factores que se han creado para establecer los estereotipos de género; sus respuestas son muy asociados a su realidad social, por ejemplo, cuando hicieron la discusión sobre la vestimenta, allí manifestaron como la mujer es juzgada por ir vestida de cierta manera, pero como el hombre recibe aún más ese rechazo por ir en contra de lo establecido. También se pudo observar, que cuando las mujeres hicieron esa generalización sobre los hombres, un participante hombre, salió en contra de ello. Esto deja ver una construcción de ideas que van ligadas bajo un proceso de argumentación y reflexión.

Para la segunda pregunta *¿Por qué cree usted que vivimos en una sociedad llena de estereotipos?* Los participantes manifestaron lo siguiente: *“Pues yo creo que en años atrás se ha visto más la perfección de lo de la realeza” (ERZLH); “Pues yo no lo veo desde ese punto, porque vivimos en una sociedad llena de estereotipos porque la gente no es lo suficientemente madura para dejar eso a un lado, para dejar el orgullo, para dejar todas esas cosas a un lado, por eso es que los estereotipos nunca van a cambiar porque si usted tiene la oportunidad de nacer en una familia rica y ve a un pobre y empieza a decirle cosas, entonces ahí nacen los estereotipos, no hay madurez en la sociedad para poder vivir en una sociedad sin estereotipos” (EAFMS); “Profe, la sociedad nunca va a cambiar, si eso viene de años atrás eso siempre va a seguir por algo o también para tratar de encajar, trata de hacer lo que hacen las demás personas para tratar de encajar” (EKSJR); “Profe pero sino hay estereotipos seríamos una sociedad muy aburrida en pocas palabras, porque necesitaríamos a alguien que este en contra de nosotras para poder defendernos y darle animo a la sociedad” (ELSSC).* Ante sus respuestas se pudo observar que los participantes reconocieron que los estereotipos sociales han estado presentes durante mucho

tiempo e identificaron, a su vez, la dinámica de poder y la desigualdad social. Sus argumentos cumplen con las características de llegar a un nivel avanzado, puesto que identifican el problema, intentar dar una solución sobre el porqué los estereotipos sociales siguen estando tan vigentes y, sobre todo, porque hacen un proceso de reflexión en el que cuestionan ese sistema de poder.

Para la última pregunta ¿Cuáles son las causas que generan la creación de los estereotipos sociales? Se obtuvieron las siguientes respuestas: “*Las diferentes formas de pensar*” (ESHMR); “*Aceptar que no todas las personas son iguales*” (ECMP); “*Las críticas y la dominación*” (ELSSC); “*Diferencia de pensamiento*” (EAFMS); “*El abuso de poder y no mostrarse al mundo como en realidad es*” (EKSRJ); “*Se debe a como tratan de enmascarar las cosas con la realidad*” (EJPCP); “*En parte los culpables somos nosotros mismos porque a veces decimos nos da pena o algo así, pero uno también hace esas críticas hacía las demás personas y uno como que no se mira antes de hablar*” (EKSRJ). Aquí se observó cómo los participantes lograron reflexionar sobre la replicación de los estereotipos sociales, pues manifiestan que es algo que está mal y que es algo que no debe que replicarse; otro aspecto importante es sobre la identificación y cuestionamientos de las relaciones de poder a la que llegan los participantes. Este nivel de reflexión e introspección es muy característico del nivel avanzado del pensamiento crítico, porque presentaron argumentos sólidos y reflexionaron sobre los diferentes comportamientos sociales hasta el punto de realizar una autocrítica.

Durante la actividad de desarrollo, los participantes trabajaron en la plataforma *Padlet*, donde se les propuso construir dos argumentos sólidos y coherentes a partir de su interpretación de la cita de Virginia Woolf: “La mujer solo necesita un cuarto propio y quinientas libras al año para escribir” (Woolf, 2021). El trabajo colaborativo en *Padlet* puede encontrarse en el **Apéndice P**. Algunos de los argumentos más relevantes fueron: EALMR “*Que pues las mujeres muchas*

*veces tienen que estar para sus maridos o hijos y no tienen libertad para escribir. Hay muchas mujeres que han sido excluidas y pues no tenían derecho a entrar a una biblioteca”, EAFMS “Hay nos damos cuenta la cantidad de desigualdad de género La frase de Virginia Woolf refleja que para que una mujer escriba, necesita libertad económica y un espacio propio. Durante siglos, estas condiciones fueron privilegios masculinos. Sin dinero ni privacidad, el talento femenino fue silenciado. Woolf exige igualdad para que las mujeres puedan crear. Aquí se pudo observar que en ambas intervenciones reflejaron argumentos sólidos, ya que tuvieron en cuenta el rol que ha ejercido la mujer históricamente, también lograron identificar los roles tradicionales que siguen vigentes y perpetúan la desigualdad. Asimismo, logran mostrar una postura crítica frente a la problemática que se está abordando y a su vez a proyectar posibles soluciones; este proceso de argumentación cumple con el pensamiento avanzado del pensamiento crítico.*

Finalmente, la actividad de cierre giró en torno a una reflexión de los argumentos contruidos por los participantes, sus reflexiones fueron las siguientes: *“Lo que yo escribí es que las mujeres siempre están en la casa y que el hombre no las deja trabajar porque el hombre piensa que si ellas van a trabajar van a sentirse superiores y el hombre no quiere que pasen por encima de él y que las mujeres siempre escriben en un cuarto o asiladas para poder expresarse porque no quieren ser juzgadas o que las hagan sentir mal”* (EKSJR); *“Yo escribí que la falta de libertad entre ellas y lo único que les abrió las puertas fue la literatura”* (ECMP); *“Que nosotras las mujeres necesitamos una independencia económica y un espacio personal para desarrollar nuestra creatividad”* (ERZLH); *“Refleja que para que una mujer escriba necesita la libertad económica y un espacio propio, durante siglos esas condiciones fueron privilegios de los hombres entonces sin dinero ni privacidad se puede decir que el talento femenino fue silenciado”* (EAFMS); *“Y profe pues a ellas tampoco les queda mucho tiempo, porque las que son madres*

*tienen que cuidar a los niños o hacer los quehaceres de la casa, o sea si es algo que a ella le guste no lo puede hacer sin están en otras ocupaciones del hogar”* (EKSRJ).

En sus respuestas se pudo notar la presencia del pensamiento avanzado, ya que para crear el argumento tuvieron en cuenta perspectivas como la dominación masculina, la doble jornada que atraviesa la mujer y recalcaron la importancia de una independencia económica, es decir, tuvieron en cuenta varios factores sociales que se han encargado de relegar a la mujer en el rol privado. Este avance es muy significativo para el cierre de esta sesión, ya que los participantes se situaron en un espacio más crítico y reflexivo, además sus respuestas ya no se dan de manera descriptiva o literal, ya hay una construcción por responder de manera coherente y lógica.

## **Sesión VII**

Para esta sesión la secuencia didáctica ya se encontraba en sus últimas fases, razón por la cual se buscaba en seguir estimulando las habilidades de pensamiento crítico, especialmente en la categoría del pensamiento avanzado, ya que “el fin de un programa de habilidades del pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables” (Lipman, 2002, pág. 67). Para esto se propuso una actividad de apertura de la sesión a partir de la visualización de los fragmentos de la película de *Relatos Salvajes* y la posterior discusión de tres preguntas: ¿Qué observa usted del vídeo?, ¿Qué haría usted si se encontrara en una situación similar?, ¿Qué emociones predominan en cada personaje?

Sus respuestas fueron las siguientes: *“De que hubo un punto en el que el problema se hubiera podido solucionar dejando la venganza de lado, pero el ego del hombre de ganar siempre llevo todo a una tragedia”* (EAFMS); *“Cuando el del carro le preguntó que si lo había ofendido debió haberle pedido disculpas y ahí quedaba todo”* (EKSRJ); *“La verdad se deben que pedir*

*disculpas*” (ECMP); “*De que los de abajo pueden solucionar las cosas por si solos, en cambios de clase social más alta necesitan de terceros, o sea nunca han afrontado ningún problema real sino que todo lo solucionan con dinero*”, EYMOB “*Las emociones fueron el ego, la rabia*” (EAFMS); “*El miedo*”, EAFMS “*Por un lado superioridad y por otro lado desprecio, se sintió humillado y después sintió rabia*” (ELSSC); “*También la desesperación*” (EKSRJ). Este tipo de plenaria “en particular, promueve el que los niños tomen conciencia de que existen otras personalidades, intereses, valores, creencias y prejuicios” (Lipman, 2002, pág. 146), además para Boisvert este tipo de actividades son “estrategias de enseñanza que estimulen a los alumnos a pensar, como la discusión, la resolución de problemas, la experimentación y la redacción” (2004, pág. 73).

En la actividad de desarrollo, los participantes construyeron un mapa conceptual a partir de cuatro preguntas que estaban vinculadas con la actividad anterior, las preguntas eran: ¿La violencia siempre será la salida cuando existe un abuso de poder?, ¿Por qué nuestras emociones siempre nos conducen a actuar de forma negativa?, ¿Qué piensa usted de que el poder se crea cuando no se sabe manejar las emociones? ¿Cómo relaciona usted el vídeo que acaba de ver con las sesiones anteriores? Además de ello, también realizaron un dibujo y resaltaron las tres frases más representativas de su reflexión. Esta actividad se puede encontrar en el **Apéndice Q**. En este orden de ideas, las frases más representativas de actividad fueron: “*Revancha, deshonrra, vergüenza*” (EJPCP); “*Abuso de poder, ego, nublar las emociones*” (ELNTD); “*El egosentrismo del hombre*” (ESLSA); “*Poder, ego, dinero, autocontrol*” (EAFMS); “*Impotencia, superioridad, abuso del poder*” (EKSAD); “*Poder, agresiones, inferioridad*”, ELSSC “*Humillación, ego, pensamiento negativo*” (EKSRJ).

Boisvert propone que, para alcanzar el nivel alto del pensamiento crítico, en este caso sería la categoría del pensamiento avanzada se debe cultivar siete rasgos del pensamiento crítico, en este caso solo se hará énfasis “*la fe en la razón*” (2004, pág. 45), ya que ahí establece que “esta fe consiste en fomentar que los individuos lleguen a sus propias conclusiones gracias al desarrollo de sus propias facultades racionales” (pág. 45). De acuerdo con Boisvert, la actividad de desarrollo sirvió para que los participantes lograran sacar sus propias conclusiones, fortaleciendo así su propia autonomía y ejerciendo un razonamiento propio. Por medio de sus reflexiones también se pudo observar, que lograron identificar las consecuencias de actuar mediante las emociones; en síntesis, esta actividad promovió el avance hacia el pensamiento avanzado, ya que hubo procesos de interpretación, construcción y conclusión.

Finalmente, la sesión culminó con un círculo de reflexión en el que los participantes expusieron sus argumentos y asumieron una postura crítica frente a la problemática trabajada durante la jornada. De acuerdo con lo expuesto por Boisvert (2004), “en lo que concierne a la organización de la clase destinada a facilitar la participación activa de los alumnos en el proceso de formación del pensamiento, se sugiere sobre todo recurrir de manera regular a los debates y al trabajo en equipo” (pág. 85). Las preguntas orientadoras ante este círculo de reflexión fueron: ¿Usted cree que se puede ejercer poder sin recurrir a la violencia? ¿Por qué?, ¿Considera usted que la violencia es la única salida para solucionar los problemas? ¿Por qué?, ¿Hasta qué punto la violencia nos hace nublar la razón? A partir de las preguntas anteriores los participantes se expresaron de la siguiente manera: “*La violencia también es una forma de imponer poder y no necesariamente es la más efectivo o la más justa*” (ESLSA); “*Profe yo digo que no porque la violencia o sea las personas actúan con violencia para sentirse superiores y hacer sentir miedo a las demás personas*” (EKSRJ); “*En cambio yo creo que la violencia si es necesaria para ejercer*

*poder porque hay gente que no quiere hacer las cosas entonces hay que ejercer mano dura para demostrar quien es el que manda” (ESBN); “Yo en cambio creo que no, porque mediante el dialogo y llegando aun acuerdo fijo con las personas se puede ejercer el poder sin ejercer la violencia” (EASAU); “O sea según lo que usted dice entonces tenemos que ser sumisos porque una persona tiene más poder que nosotros” (EAFMS).*

Aquí los participantes confrontaron sus ideas y respaldan sus posturas de acuerdo a sus propios criterios, también identifican las contradicciones de sus otros compañeros, así lo expresa EAFMS *“Según EKSJRJ se acaba de contradecir, porque se puede ejercer poder sin ejercer violencia ¿cómo? Hablando con la gente, por medio de la confianza entonces no hay ningún punto para crear violencia”*, ante lo anterior, EKSJRJ le refutó *“Yo defendiendo mi concepto y usted defiende su concepto de poder”*. Para Boisvert, cuando los participantes logran identificar contradicciones en otros argumentos es una característica valiosa para el pensamiento avanzado, ya que al “ser capaz de corregir la forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas, constituye una característica más del pensamiento crítico” (2004, pág. 38).

## **Sesión VIII**

### **5.3. Evaluación de la secuencia didáctica**

La evaluación de la secuencia didáctica se estructuró en tres momentos siguiendo con la misma organización empleada en las sesiones anteriores. La actividad de apertura se basó en una observación audiovisual, en la cual se propusieron tres preguntas orientadoras para crear el espacio de diálogo y comunidad de indagación. Ante la primera pregunta *¿Qué observa usted del vídeo?* Algunos participantes respondieron: *“Es una injusticia por todo a lo que estaba sometida, ya que, pues fue violada y no deberían quitarle ese derecho a estudiar” (ELSSC); “El poco apoyo que hubo por parte de los padres porque estaban enfocados en otras cosas o eran padres jóvenes”*

(EAFMS); *“Pero si los papas tampoco le mostraron la confianza a ella como para que le contaran las cosas”* (EJPCP); *“En vez de decirle porqué te quieres cambiar de colegio, qué te pasa, simplemente la insultaron y la dejaron a un lado, además entran como muchos temas al vídeo tratando de buscar una solución”* (EAFMS); *“También fue injusto porque como la niña es tan pequeña y los que tomaron la decisión de que tuviera al bebé fue los papás, ella no tuvo ni voz ni voto”* (ECMP); *“Profe además las niña también dejó de estudiar porque decía que venía de una familia de recursos bajos, por eso también la sacaron de estudiar y la pusieron a trabajar”* (EYMOB).

En esta primera pregunta se observó el cambio de respuesta que han tenido los participantes, ya que en sesiones atrás, el detonante inicial era mediante la observación de un vídeo y sus respuestas, en la mayoría de casos, eran muy literales, no hacían una profundización que involucrara la construcción de un argumento crítico. En cambio, en esta actividad inicial, ya integraron otros factores sociales y fueron construyendo un argumento sólido. Lo anterior muestra el fomento positivo que se ha obtenido en las habilidades de pensamiento crítico, ya que no se están quedando en un pensamiento reproductivo, sino en un pensamiento analítico.

Para la segunda pregunta, *¿Cuáles son esos estereotipos sociales que logra usted identificar?* Se obtuvo las siguientes respuestas: *“El hecho de que no tomaran en cuenta la decisión de la niña de que si quería abortar o no simplemente porque es una niña pequeña”* (EAFMS); *“La sociedad opinó sobre la niña, EASAU “Usar a la mujer como un objeto sexual”* (ELSSC); *“La minimización de la mujer”* (EAFMS); *“La superioridad que tiene el hombre sobre la mujer”* (ELNTD). En estas respuestas los participantes lograron identificar las relaciones de poder que se han construido en la sociedad y lo que ha generado la desigualdad entre el hombre y la mujer, esta perspectiva concuerda con los planteamientos teóricos que sostienen que:

La dominación de las mujeres se encuentra cifrada de un modo específico. Por supuesto que la económica es una de sus modulaciones, pero no alcanza para esclarecer enteramente esa opresión. Se vuelve necesario descifrar el lugar de la sexualidad en nuestra sociedad (Losiggio, 2025, pág. 91).

Para la tercera pregunta, ¿Qué emociones se puede percibir del vídeo? Se obtuvieron las siguientes respuestas: *“La pérdida de la inocencia”* (EGFSR); *“Desesperación, por el hecho de que no va a poder hacer su vida igual a la de otras personas”* (EAFMS); *“El temor de la niña”* (EAFPM); *“La falta de comunicación entre la mamá y la hija”* (EKSRJ); *“La falta de moralidad de la mamá hacia la niña por no tener una buena comunicación”* (EKSAD). Ante la respuesta de la última participante, surgió el debate sobre la confianza que ellos mismos le tienen a sus padres; algunas respuestas fueron: *“Porque ellos no dan la confianza para uno contarle las cosas”* (EKSRJ); *“Porque nos van a juzgar por nuestra forma de ser”* (EASAU); *“Por la trascendencia que tiene el pensamiento de los papás por las épocas anteriores”* (EAFMS); *“Que se criaron, o sea, tan rígidos que solo es una cosa y no escuchan a la de sus hijos”* (EKSRJ); *“También que su infancia fue muy diferente a la actual entonces pues el hecho de que ellos no van a tomar el mismo problema como uno lo ve porque ellos ya saben como es la vida”* (EAFMS); *“Pues para mí a veces sí, EAFMS tiene razón, porque antes las mujeres a los catorce o quince años ya se casaban”* (EYFGM); *“Desde mi punto de vista, los padres le dan la confianza a uno y uno mismo se encarga de construirla”* (EAFPM).

De acuerdo con lo anterior, las mismas preguntas que la docente investigadora propuso dio paso para crear un espacio de reflexión, donde los mismos participantes lograron proponer un nuevo tema de discusión, que les permitió relacionarlo con su propio contexto de vida; esto es lo que se conoce como una comunidad de indagación, un aspecto importante que se desarrolla en el

programa de FpN para mejorar las habilidades de pensamiento crítico. Crear una comunidad de indagación es el reflejo de:

Philosophical dialogue represents a generally shared intellectual experience in which a number of isolated individuals are transformed into a community of inquirers. In such a community, the conversations are impelled by the spirit of inquiry and guided by logical and philosophical considerations. The participants discover in themselves a need to be reasonable, rather than contentious. In the process they become self-critical and responsible thinkers (Lipman & Sharp, 1980, pág. IV).

Ahora, para la actividad de desarrollo, se propuso la creación de una entrevista, el objetivo principal fue ahondar sobre la categoría del pensamiento avanzado, ya que esta estrategia iba a demostrar la capacidad argumentativa que tenían los participantes para crear preguntas, también para establecer una relación con cada una de las sesiones abordadas. La dinámica de la entrevista se basó en que cada participante debía responder las preguntas creadas por ellos mismos; se sugiere ver el **Apéndice R** para observar las entrevistas completas. A continuación, se presentan las preguntas que se crearon por cada grupo de trabajo:

*Tabla 2*

<b>GRUPO</b>	<b>INTEGRANTES</b>	<b>PREGUNTAS CREADAS</b>
<b>Grupo mixto</b>	<b>ELNTD, EAFPM, EKSAD, EAFMS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo apoyaría psicológicamente a una niña de 8 años que no la dejaron abortar?</li> <li>2. ¿Cómo mejoraría la superioridad que ha tenido el hombre sobre la mujer a lo largo de la historia?</li> <li>3. ¿Usted considera que una niña tiene la capacidad intelectual para hablar sobre la vida sexual?</li> <li>4. ¿Qué haría (sic) usted si fuera el violador y está arrepentido de sus actos?</li> <li>5. ¿Cómo actuaría usted si se presenta un caso de abuso en su entorno?</li> </ol>

Grupo mixto	ELSSC, EMCPD, EJPCP, ECMPP	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué piensa usted que en las familias de bajos recursos son tan vulnerables en temas sexuales?</li> <li>2. ¿Cuál cree usted que es el rango de embarazo entre adolescentes? (sic)</li> <li>3. ¿Le parece injusto que el profesor no haya recibido ningún tipo de castigo?</li> <li>4. ¿Por qué cree usted que las mujeres son más propensas a ser sexualizadas?</li> <li>5. ¿Por qué crees que muchas mujeres no denuncian cuando son víctimas de abuso?</li> </ol>
Grupo hombres	EASAU, EJSBV, ESBN, EJSGR	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué piensa usted que en las familias de bajos recursos son tan vulnerables en temas sexuales?</li> <li>2. ¿Cuál cree usted que es el rango de embarazo entre adolescentes? (sic)</li> <li>3. ¿Le parece injusto que el profesor no haya recibido ningún tipo de castigo?</li> <li>4. ¿Por qué cree usted que las mujeres son más propensas a ser sexualizadas?</li> <li>5. ¿Por qué crees que muchas mujeres no denuncian cuando son víctimas de abuso?</li> </ol>
Grupo mujeres	EMSPF, ESLSA, EYMOB	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tienen en común todas las sesiones vistas?</li> <li>2. ¿Qué piensa usted sobre el maltrato hacia la mujer?</li> <li>3. ¿Qué cree usted sobre el abuso de poder hacia la mujer?</li> <li>4. ¿Por qué cree que los estereotipos son tan importantes en la sociedad?</li> <li>5. ¿Por qué en todas las series vistas la mujer no tiene voz ni voto?</li> </ol>
Grupo mujeres	EALMR, EJSMR, EKSRJ, ERZLH	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué cree usted que el hombre siempre ejerce poder sobre la mujer?</li> <li>2. ¿Por qué considera usted que las mujeres han sido sumizas (sic) y silenciadas a travez (sic) de los años?</li> <li>3. ¿Considera usted que los estereotipos son una base fundamental para encajar en la sociedad?</li> <li>4. ¿Qué opina usted sobre que siempre solucionemos las cosas con violencia?</li> <li>5. ¿Considera usted que las clases sociales influyen en el abuso de poder?</li> </ol>

Grupo mujeres	EGFSR, EYFGM	EDVPD,	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Los trabajos tienen género?</li> <li>2. ¿Qué haría usted si su hijo sufre de violencia sexual?</li> <li>3. ¿La violencia es la única forma de construir una sociedad sana?</li> <li>4. ¿Considera usted que está bien el aborto?</li> <li>5. ¿La venganza es la única forma de tener justicia?</li> </ol>
---------------	-----------------	--------	--

Por medio de esta estrategia se pudo observar que los participantes lograron conectar cada una de las sesiones abordadas al identificar las problemáticas sociales de la desigualdad de género que fueron interpretadas desde la novela de *Suki* y los fragmentos de *Relatos Salvajes*. La creación de las preguntas mostró un avance significativo en el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico, ya que llevaron a los participantes a realizar procesos de reflexión, asumir posturas frente a los estereotipos sociales, violencia y aborto. Es necesario mencionar, que, si bien algunas preguntas pueden considerarse ambiguas, se resalta el esfuerzo de los participantes por crear preguntas que condujeron al diálogo, pues cada uno dentro de su grupo logró reflexionar y escuchar diferentes perspectivas. De esta manera, por medio de esta actividad se logró el objetivo principal de ahondar en la categoría avanzada de pensamiento crítico.

Para el cierre de esta sesión se propuso un debate, con el fin de evaluar la manera en que los participantes creaban su argumentación y también para seguir construyendo comunidades de indagación. Para este debate, se tuvo en cuenta las siguientes preguntas: *¿El silencio también es una forma de generar violencia? ¿por qué?, ¿Qué piensa usted al respecto sobre la decisión que tomaron los padres de la niña?, ¿Hasta qué punto somos verdaderamente libres para decidir sobre nuestro propio cuerpo?, ¿Estamos en una sociedad que solo nos educa para “responder a esos estereotipos sociales” ?, En este caso ¿Qué solución ofrecería usted ante este caso de violación?*

Las respuestas obtenidas del debate fueron: *“Yo digo que si porque en algunos casos de violación, la niña al estar en silencio y no decir nada pues eso hace que se aumente la violencia que pudo haber pasado la niña al no confesar nada”* (EAFPN); *“El silencio también es una forma de violencia porque muchas veces son silenciadas y eso los hace sentir inseguros, les demuestra violencia psicológica”* (EKSRJ); *“Sí porque se les genera muchos traumas para la niña y el hecho de estar en silencio solamente va a estar ella sola y su mente de que ella tuvo la culpa de algo, ósea se pueden venir muchos traumas y muchos sobre pensamientos y que una persona adulta no la aconseje en ese momento puede ser catastrófico para ella”* (EAFMS); *“Profe y aparte el silencio también actuó creando un problema y otro problema, ya que hay personas que prefieren quedarse calladas y no decir nada pudiéndole ayudar a otra persona entonces eso afecta demasiado”* (ELSSC); *“Además al quedarse callada se le da más poder al agresor”* (EYMOB); *“También esta lo del poder y lo del dinero porque si la familia de la niña es de bajo recursos o algo así pues la policía no le iba a hacer caso a los padres de la niña sino al profesor que tenía más clase social”* (EKSRJ).

En la discusión los participantes concordaron que el silencio también es una forma de generar violencia. Para ello tuvieron en cuenta algunos factores sociales como las relaciones de poder; también manifestaron los efectos psicológicos que se pueden causar ante una agresión. Aquí se nota cómo los participantes han mejorado su capacidad de argumentar, ya que iban construyendo sus ideas a partir de la reflexión de las diferentes perspectivas emergentes en la actividad.

Otro aspecto importante a señalar es que a partir de las mismas preguntas que se crearon, los participantes llevaron la discusión al tema del aborto en donde se pudo apreciar diferentes posturas, por ejemplo, *“para mi el aborto no es permitido, pero en caso de la niña si es permitido*

*porque es una violación, o sea, moralmente si esta permitido, obviamente no estoy de acuerdo con el aborto, pero, para esa niña de 10 años si estaría de acuerdo y moralmente esta bien ese aborto para esa niña” (EAFMS); “Profe yo no estoy de acuerdo con el aborto, tendrían que revisar a la niña primero si esta en condiciones para abortar” (ELSSC); “Si es una adolescente yo no estaría de acuerdo, porque una adolescente ya estaría un poco más consciente de las cosas y sabe cómo cuidarse o como manejar esos casos” (EKSRJ); “Pero si es decisión de ella y no lo quiere tener” (ELNTD); “Por eso, ahí si no estoy de acuerdo con usted si ella no quiere y fue producto de una violación” (EAFPM); “Yo si estoy de acuerdo porque si ella no se siente en la capacidad de tener un hijo tiene todo el derecho de tomar la capacidad para abortar” (ELNTD).*

A raíz de la discusión que se generó, la docente investigadora preguntó “¿Qué es tener una educación sexual?”, a lo que respondieron: “Es una educación que empieza desde la casa” (EKSRJ); “La educación sexual nunca inicia desde la casa eso es de lógica de uno mismo” (ELSSC); “Si inicia desde la casa dependiendo de lo que los papás de uno le digan y le hablen” (EAFPM); “Puede que empiece desde la casa pero también puede que no porque uno nace y uno tiene un cosito y uno quiere saber para qué es el cosito” (EAFMS).

Durante las plenarias de discusión se logró que los participantes expusieron sus ideas, muchos de ellos con argumentos fuertes y muy poco presentaban argumentos débiles; sin embargo, en el espacio abierto para el diálogo y la reflexión, no todos los participantes exponían sus argumentos muchas veces por pena o por miedo. Este aspecto obstaculiza, de alguna manera, que los participantes fortalecieron sus habilidades de pensamiento crítico, pues el diálogo y la reflexión en comunidad, son estrategias que permiten a los aprendices poner en juego sus capacidades como interlocutores y defensores de sus ideas.

Pero, es necesario hacer hincapié en aquellos participantes que lograron acercarse al nivel avanzado del pensamiento crítico, pues a pesar de que podían presentar argumentos cargados de juicios o muy arraigados a su propia cultura, se vio un intento por ofrecer respuestas con una argumentación coherente, por identificar posicionamientos conducentes al diálogo y la reflexión crítica. Otro aspecto importante, es que los participantes tomaron una postura frente a los diferentes temas abordados permitiéndoles escuchar diferentes perspectivas que les iba a permitir analizar y cuestionar lo que se estaba discutiendo y así poder ofrecer nueva argumentación y seguir construyendo una comunidad de indagación.

Producto de este proceso de intervención resultaron dos categorías nuevas de análisis: ***Relaciones de poder y construcción de la comunidad de indagación***; y serán desarrolladas en el apartado de los hallazgos.

## 6. Hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en el plan de acción y así evidenciar el cumplimiento de los objetivos específicos planteados en la investigación. Además de ello, en la realización de la secuencia didáctica aparecieron unos resultados que al ser categorizados hacen parte de aquellas categorías emergentes que arrojó el plan de acción.

Con relación al primer objetivo, *Identificar las habilidades de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de Décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas*; los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, la cual se realizó por medio de la técnica del taller investigativo evidencian que el nivel de las habilidades de pensamiento crítico en los participantes se distribuye de la siguiente manera (ver *Figura 1*). El grupo uno, conformado de manera mixta, EMCPD, ECMPP, EJPCP, ELSSC, los resultados arrojaron que la habilidad de pensamiento crítico en la que se encuentra es en el **nivel reproductivo**. Las razones principales fueron porque los participantes enunciaron afirmaciones generalizadas y en sus respuestas no construían un argumento crítico, ya que existe una “ausencia de pensamiento, su actividad no es meramente reflectiva” (Dewey, 1928, pág. 97). Así como lo menciona Dewey, se les dificultó realizar procesos de reflexión; ante la problemática que se estaba abordando del embarazo adolescente, el grupo ignoró diferentes perspectivas que podían acarrear esta situación. Por otro lado, el participante ECMP logró condicionar las posturas de sus compañeras, pues al emitir su juicio, hubo un cambio de pensamiento en las otras participantes, esto quiere decir que no hubo una autonomía de pensamiento para obtener una conformidad grupal, evitando a toda costa una confrontación de ideas, Facione afirma que lo anterior radica en que “Resulta más fácil imaginar que ese debilitamiento se puede producir en situaciones en las que las personas están demasiado cansadas, relajadas, o atemorizadas” (2007, pág. 8).

Para el grupo dos, conformado de manera mixta, EJSBV, ESHMR, EYMOB, EMSPF, los resultados obtenidos arrojaron que este grupo se situó en **el nivel reproductivo** del pensamiento crítico, pero además presentaron un leve acercamiento **al nivel reactivo**. Una de las principales razones es que sus argumentos se basaban en juicios personales evidenciando sus propios prejuicios y creencias, también emitieron argumentos basados en sus emociones. Esto reflejó un pensamiento sesgado y nublado, puesto que “las emociones son tormentas psicológicas que irrumpen en la luz el día de la razón” (Lipman, 2016, pág. 70), es decir, al crear argumentos desde las propias emociones genera que se nuble la razón y no pueda construirse un pensamiento crítico. Esta falencia de pensamiento se evidenció en los participantes de la siguiente manera: EYMOB presentaba constante contradicciones, representando una confusión en su pensamiento; EJSBV emitía juicios desde sus propios prejuicios sociales mostrando su posición de hombre y replicando prejuicios sociales; ESHMR emitía juicios de manera general sin ahondar en la problemática central.

Para el grupo tres, conformado de manera mixta, EJSGR, EYFGM, EDVPS, EGFRS se arrojó como resultado que los participantes pertenecen a **un nivel reproductivo** del pensamiento crítico. Las principales razones radican en que hay una ausencia de pensamiento, razón por la cual no hay un proceso riguroso para realizar análisis y reflexiones en las respuestas ofrecidas. También se observó constantemente que los participantes daban respuestas a la ligera o sus respuestas no tenían una coherencia lógica con lo que se estaba preguntando, lo cual indica la dificultad que poseen para comprender e interpretar preguntas, como advierte Lipman, la falta de rigurosidad en el pensamiento crítico y las respuestas a ligera se traduce en que “para decirlo brevemente, no me gustan las acusaciones hechas a la ligera. Una *acusación*, desde luego, puede apoyarse en otras razones que no sean deducciones” (Lipman, 2002, pág. 257). El caso más notorio es con la

participante EDVPS la cual se encargó de repetir en constantes momentos las ideas de sus otros compañeros; esto evidencia la falta de autonomía para construir un propio argumento y además se reflejó un esfuerzo mínimo para construir argumentos críticos.

Para el grupo cuatro, conformado solo por mujeres, EKSRJ, EALMR, ESLSA, ERZLH, EJSMR los resultados arrojaron que las participantes se encuentran en un **nivel reproductivo y reactivo** del pensamiento crítico. Una de las razones principales es que sus respuestas se daban de manera general, no realizaban un análisis argumentativo, además de ello, en la mayoría de casos en sus respuestas predominaban sus emociones. Se encontraron casos particulares como los de EALMR en el que sus respuestas se realizaban a la ligera y sin ninguna argumentación de fondo, ignorando cualquier perspectiva en el que pudiera llegar a una reflexión. Otro caso significativo fue el de ESLSA, la participante se limitó a repetir las ideas de sus compañeras lo cual generó que no construyera argumentos de manera crítica, un aspecto muy característico del pensamiento reproductivo. El último caso es el de EKSRJ a pesar de haber tomado una postura clara y ser la vocera dentro del grupo, sus respuestas estaban cargadas de juicios morales, dejando a un lado un proceso riguroso para construir argumentos críticos. De esta manera, se puede afirmar que una de las causas principales radica en que el estudiante:

Podría no preocuparse seriamente por nada, no interesarse en los hechos, preferir no pensar, desconfiar de razonamiento como forma de averiguar cosas o solucionar problemas, subestimar sus propias habilidades de razonamiento, de mente cerrada, inflexible, insensible, con dificultad de entender o lo que otros piensan, injusto a la hora de juzgar la calidad de los argumentos de otros, podría negar sus propias predisposiciones, apresurarse a sacar conclusiones o tardar mucho tiempo en hacer juicios y no estar nunca dispuestos a reconsiderar una opinión. (Facione, 2007, pág. 9).

Para el grupo cinco, conformado de manera mixta EKSAD, EAFMS, ELNTD, los resultados arrojaron que los participantes se encuentran en las **habilidades reproductivas y reactivas** del pensamiento crítico. Una de las razones principales de ello radica en que los participantes tomaron una postura sin tener un respaldo sólido o bien argumentado. No obstante, lograron reconocer diferentes perspectivas frente al problema abordado, ya que en algunas ocasiones presentaron contradicciones perjudicando la coherencia y solidez del argumento. Los hallazgos más notorios dentro del análisis lo obtienen el participante EAFMS que en sus respuestas intentó construir un argumento crítico y reflexivo, sin embargo, presentó en reiteradas ocasiones una falla en mantener una coherencia lógica de sus argumentos, ya que presentaba posturas contradictorias, esto sucede porque “cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido”, es que no hay lógica” (Paul & Elder, 2003, Pág. 11). Otro elemento significativo dentro de los hallazgos es el constante pronunciamiento de argumentos generales que realizaron las participantes EKSAD y ELNTD; en sus respuestas se pudo reflejar sus creencias tradicionales, lo cual generó un sesgo en sus respuestas presentando una gran dificultad para reflexionar sobre su propio pensamiento.

De acuerdo con los hallazgos presentados anteriormente, se puede afirmar que el primer objetivo de la de investigación se cumplió a cabalidad, puesto que se evidenciaron las habilidades de pensamiento crítico de los participantes.

Para el segundo objetivo, propuesto en esta investigación, *Diseñar estrategias didácticas a través del programa de Filosofía para Niños para fomentar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de Décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jéridas*. La docente investigadora implementó el diseño de una secuencia didáctica fundamentada en el programa de Filosofía para Niños. Como se mencionó en un primer momento, el diagnóstico inicial de los

participantes se centraba en las habilidades reproductiva y reactivas del pensamiento crítico. A lo largo del desarrollo de las sesiones se pudo evidenciar un avance progresivo en las habilidades del pensamiento crítico; sin embargo, es necesario afirmar que en todas las sesiones planteadas no se cumplió con el objetivo principal, el cual era ir mejorando progresivamente en las habilidades de pensamiento crítico.

La principal falla que se pudo evidenciar en las actividades que requerían lectura, pues el detonante inicial se daba desde la lectura de la novela de *Suki* y de tal manera seguir en la identificación de los estereotipos sociales que han causado la desigualdad social; no obstante las respuestas en la lectura era muy literales y sin ninguna profundización de por medio, por ejemplo en la sesión IV el ECMP respondió lo siguiente “*Que reflexiona sobre el espejo*” o el caso de EMCPD “*Por el rechazo con la sociedad*”. En este tipo de respuestas no hay una ninguna profundización, una de las razones por las que se haya presentado tantas limitaciones en las actividades de lectura, puede radicarse en que:

La pobreza de vocabulario de aquellos con quienes el niño se reúne, la trivialidad y la mezquindad en los temas de lectura del niño -como ocurre a menudo incluso en los textos y libros de lectura escolares-, tienden a limitar el área de visión mental (Dewey, 1928, pág. 109).

El hallazgo más importante que dejó el desarrollo de la secuencia didáctica fue en las sesiones IV, V, VI y VIII. Es necesario aclarar que, a pesar de que en la sesión IV se presentaron varios obstáculos, hubo un cambio favorable en cuanto a la creación de argumentos mediante dibujos. Ya que al ahondar sobre la problemática social de los roles de género y tener de apoyo los fragmentos de *Relatos Salvajes* facilitó la comprensión de la problemática abordada y de esa manera, fue que se logró establecer la relación con la novela de *Suki*; esos procesos de

comprensión, interpretación y reflexión es lo que busca que se logre por medio del programa de FpN, ya que “*Filosofía para Niños* se toma en serio animar a los niños para que piensen por sí mismos y les ayudara a descubrir los rudimentos de su propia filosofía en la vida” (Lipman, 2002, 165). De esta manera, en las sesiones mencionadas anteriormente se buscaba que los participantes lograran profundizar ante una problemática específica y a partir de ahí reflexionaran sobre su propio contexto y de tal manera construir su propio punto de vista.

Lo anterior se pudo reflejar en algunas actividades de las sesiones mencionadas, en donde los participantes crearon argumentos coherentes, fomentaron el diálogo y lo más importante lograron pensar por sí mismos. En conclusión, los hallazgos encontrados muestran que las estrategias empleadas en la secuencia didáctica o en la mayoría de sus actividades favorecieron para mejorar las habilidades de pensamiento crítico.

Después de realizar el análisis de la secuencia didáctica, se encontraron unas nuevas categorías de análisis que se exponen a continuación.

### **6.1. Categoría Relaciones de poder**

A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica los participantes manifestaron en reiteradas ocasiones, la identificación de la problemática que atañe a la desigualdad social entre el hombre y la mujer. El argumento más reiterativo fue sobre las relaciones de poder que se crean en la comunidad. Además de ello, lograron encontrar otros factores que van ligados a las relaciones de poder, así lo manifestó EJSMR “*El poder que tiene el hombre para opacar, silenciar y dominar a la mujer*”, ERZLH “*El hombre y superioridad*”, EDVPS “*Todas las mujeres necesitan un lugar donde puedan estar en paz, donde nadie las interrumpa y donde puedan conectarse con sus pensamientos. Ese pequeño cuarto es libertad para soñar y crear*”, EKSRJ “*El poder del dinero y el poder que ejerce el hombre sobre la mujer la hace sumisa*”.

Finalmente, esta identificación sobre las relaciones de poder iba tomando más fuerza con el avanzar de las sesiones, puesto que, en la última sesión, en la creación de las entrevistas, las preguntas estaban orientadas a la categoría emergente que se está abordando, por ejemplo, el grupo cuatro preguntó lo siguiente “*¿Por qué cree usted que el hombre siempre ejerce poder sobre la mujer?, ¿Considera usted que las clases sociales influyen en el abuso de poder;* por otra parte, el grupo seis planteó la siguiente pregunta: *¿Cómo mejoraría la superioridad que ha tenido el hombre sobre la mujer a lo largo de la historia?*, y el grupo tres preguntó: *¿Qué cree usted sobre el abuso de poder hacia la mujer?*. Estas preguntas reflejaron una dinámica de poder que se ha creado durante la historia sobre el hombre y la mujer, además identificaron otros factores que se remiten a las relaciones de poder, lo anterior se sustenta teóricamente cuando se establece lo siguiente: “según sostiene Mackinnon, permanece impávida ante las desigualdades estructurales evidentes por considerarlas cuestiones entre privados: el abuso sexual, la falta de libertades reproductivas, la división sexual y jerárquica del trabajo, y la violencia de género de tipo física” (Losiggio,2025,pág. 19).

## **6.2. Construcción de la comunidad de indagación (emergente)**

El desarrollo de la secuencia didáctica estaba diseñado para crear comunidades de indagación, por eso la importancia de trabajar en grupos cooperativos, ya que la labor de los participantes y de la docente investigadora fue clave para mejorar las habilidades de pensamiento crítico, porque entre todos se construía el diálogo que iba a permitir espacios de reflexión. En esta categoría emergente se recalca el rol activo de la docente investigadora, debido a que “el arte del profesor consiste en evocar con habilidad los comentarios de los niños de modo tal que propicie el desarrollo constante de la discusión y al mismo tiempo logre la mayor participación posible por parte de la clase” (Lipman, 2002, pág. 196). En este sentido, la docente fue una intermediaria para

que los participantes dejarán a un lado su timidez y se atrevieran a opinar sobre la problemática que se estaba abordando. La comunidad de indagación fue un trabajo de todos los participantes, en donde cada actividad planeada se daban estrategias para mejorar las habilidades de pensamiento crítico, tal y como lo propone Lipman en el programa de FpN (2002), además, en la actividad de evaluación de la secuencia didáctica se pudo observar que el grupo cinco manifestó lo siguiente, EAFMS *“Es un tema bastante complicado y trascendente a lo largo de la historia por como sucedieron las cosas, pero yo acudiría a las cualidades que tienen las mujeres para generar preguntas, para crear libros o todas las cosas positivas que tienen ellas, puede que los hombres sean superiores a ellas en lo físico y en trabajos duros, pero ellas son muy inteligentes y hasta más que los hombres. Aquí le dejamos un ejemplo claro de lo que vimos en todas nuestras sesiones con la profesora Natalia”*.

Para el último objetivo específico, *reflexionar sobre el impacto obtenido de las estrategias didácticas basadas del programa de Filosofía para Niños en el fomento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de Décimo grado del Colegio Integrado Mesa de Jeridas*. Las estrategias empleadas en la secuencia didácticas inspiradas en el programa de Filosofía para Niños especialmente en la novela de *Suki*, lograron tener un impacto en la mejoría de las habilidades de pensamiento crítico de los participantes, ya que la novela permitió ahondar sobre temas sociales como la desigualdad social entre el hombre y la mujer, ya que una característica sobre el programa de FpN es que:

Ayudado en Piaget y en Vygotski, plantea la posibilidad de jalonar el desarrollo intelectual de los niños, a través de las discusiones filosóficas. Y para ello, siguiendo a Vygotski, propone que convirtamos los salones de clase en comunidades de indagación filosófica, donde los niños revisen sus planteamientos y los de otros. (Hoyos, 2010, pág. 157).

Continuando con la idea anterior, el fomento de las habilidades se logró gracias a los espacios de diálogo, reflexión, creación de textos y dibujos, los cuales fueron clave para procesos de argumentación que se iban dando gracias al trabajo cooperativo, ya que “el aprendizaje cooperativo, porque considera que es una manera indirecta de enseñarles a los niños el valor del respeto hacia los otros” (Hoyos, 2010, pág. 163). Otro aspecto clave fue que se evidenció cuando los participantes reconocieron el objeto del espejo como símbolo de la opresión hacia la mujer, así lo hizo ver EAFMS cuando afirmó: “*De que todos hablan de como una cosa opresora que nadie sabía, casi todas las hojas hablan que un objeto es una opresión hacía la mujer y casi ninguno sabía que servía para oprimir a la mujer, porque pensábamos que era como algo bueno*”. Esta capacidad de asombro y el reconocimiento de diversas perspectivas que han causado la opresión hacia mujer a lo largo de la historia fueron elementos determinantes para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico.

Otro elemento clave que causó un impacto en la mejoría de las habilidades de pensamiento crítico fue mediante las actividades que se construían de manera creativas como dibujos, infografía, epígrafe, entre otros. Estas actividades situaron a los participantes en un proceso de reflexión, creatividad y construcción de argumentos, ya que “uno de los grandes valores del trabajo creativo, como la escritura, la pintura o cualquier otro arte, estriba en que promueve un juego constructivo, aunque inconsciente, con los significados y sus relaciones” (Dewey, 1989, pág. 85).

El programa de FpN fue clave para el avance significativo en las habilidades de pensamiento crítico, ya que al vincularse temas con la realidad permitió que los participantes se situaran en su propio contexto y lograron realizar procesos de reflexión. Si bien, algunas estrategias didácticas, como la interpretación lectora fue el limitante que no permitió que todos los participantes llegaran a un nivel avanzado; sin embargo, las otras estrategias les exigieron a los

participantes el desarrollo y el sustento de sus propias ideas, la importancia de escuchar la opinión de otros y de dar opiniones basadas en argumentos sólidos y coherentes y al mismo tiempo a identificar argumentos contradictorios. Asimismo, la creación de la entrevista dejó ver cómo los participantes lograron relacionar todo el proceso desarrollado con la secuencia didáctica y así llegar a cuestionar las relaciones de poder y de tal manera establecer una reflexión. En conclusión, se puede afirmar que al diseñar la secuencia didáctica basada en el programa de FpN se contribuyó de manera apropiada al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico, ya que se logró dar un cambio del nivel reproductivo hacía un nivel avanzado, que si bien aún los participantes deben mejorar muchas cosas, este avance es significativo para seguir fortaleciendo el pensamiento crítico en el aula, pues “el pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que se caracterizan en el contexto social actual” (Boisvert, 2004, pág. 25).

## 7. Conclusiones

Una vez finalizada la investigación se concluyó que la estrategia implementada sobre la distinción de género fue clave para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico, ya que la novela de *Suki* del programa de FpN permitió ahondar sobre esta problemática tan vigente y actual. Razón por la cual esta investigación fue elaborada mediante grupos colaborativos que estaban conformados de manera mixta, grupos de mujeres y de hombres, con el propósito de observar cómo razonaban ante la problemática de distinción de género que ofrecía la novela y el apoyo visual de *Relatos Salvajes*. También se hizo con la intencionalidad de observar si existía una influencia de pensamiento y en consecuencia con ello, si se producía un cambio de postura en el pensamiento. Lo anterior iba a ayudar a identificar los niveles de pensamiento en el que se encontraban los participantes.

Aunque no se logró que en todos los participantes de los grupos colaborativos pudieran alcanzar un nivel avanzado del pensamiento crítico, ya que es un proceso que requiere un trabajo diario y continuo y tarde tiempo en fortalecerse completamente porque se deben dedicar horas de trabajo, además:

El mejoramiento del pensamiento crítico de los alumnos no se reduce a aplicar una serie de recetas prescritas, pues no existe un método único e infalible para llevar a cabo esta tarea. Ésta exige, antes de la enseñanza, un esfuerzo de reflexión y una buena dosis de valor para asumir los riesgos inherentes a las elecciones propias (Boisvert, 2004, pág. 12).

De acuerdo con la idea anterior, las dificultades del pensamiento crítico rastreadas parten de la idea de que “necesitan especialmente captar razones que se ofrecen y tener tiempo para pensar en ellas en el contexto de la investigación” (Lipman, 2002, pág. 251). También es necesario hacer hincapié en que para fomentar las habilidades del pensamiento crítico deben fortalecerse los

procesos de lectura e interpretación; si bien no es el único detonante para lograrlo, si es necesario mejorar en estos aspectos, ya que le va a permitir a los participantes comenzar a construir argumentos más críticos y reflexivos; lo anterior es necesario porque a veces puede presentarse como un limitante, como sucedió con la investigación, ya que en las sesiones que requerían procesos de lectura el resultado no fue el mejor y además, que la lectura, la interpretación y la comprensión son procesos claves para mejorar el pensamiento crítico, hay que tener claro que:

Para mejorar las habilidades del pensamiento como medio de enseñanza, más que dividir las habilidades en unidades distintas: debe enseñarse la lectura o el análisis al mismo tiempo que la comunicación – por ejemplo, la presentación de una argumentación ante un auditorio, o incluso la resolución de un problema en equipo-, pues se tiene la necesidad en estos procesos mentales complejos de realzar en su conjunto al funcionamiento intelectual del alumno (Boisvert, 2004, pág. 60).

Ahora bien, según los resultados obtenidos en la fase diagnóstica arrojaron que los grupos oscilaron entre un nivel reproductivo y reactivo del pensamiento crítico, después de haber desarrollado la secuencia didáctica se observó que un gran número de participantes mejoraron sus habilidades de pensamiento crítico, teniendo un grande acercamiento al nivel avanzado. Al implementar estrategias sobre la desigualdad social entre el hombre y la mujer y diseñar unas estrategias didácticas dadas desde el programa de FpN, ayudó a que los participantes reconocieran diferentes problemas sociales, también los círculos de reflexión y las sesiones de debate, la creación de textos y argumentos, generó en los participantes la escucha activa, la toma de decisiones, la identificación de nuevas perspectivas y, sobre todo la posibilidad de ser participantes reflexivos y autónomos de su pensamiento, es importante resaltar que “el fin de un programa de habilidades del pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman

decisiones, sino ayudarles a pensar más, a ser individuos más reflexivos, más considerados, más razonables” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 2002, pág.67).

Por último, se logró encontrar dos categorías emergentes indispensables en el desarrollo de la investigación planteada, la primera es *relaciones de poder* y la segunda *construcción de la comunidad de indagación*. Aquí los participantes lograron identificar estas categorías constantemente, esto solo es posible mediante un proceso de reflexión; por esta razón, en esta investigación se ratifica la importancia de mejorar las habilidades de pensamiento crítico y sobre todo hacerlo desde el programa de FpN, como se ha reiterado en varias ocasiones, este programa ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes sean críticos y adquieran la capacidad intelectual para cuestionar, indagar y reflexionar sobre los problemas que ocurran en la sociedad, así como lo fue la problemática de la distinción de género.

## **8. Recomendaciones**

De acuerdo con los hallazgos y conclusiones encontradas en la investigación realizada sobre el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico a través del programa de Filosofía para Niños, la docente investigadora plantea las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones en la que se involucre el pensamiento crítico y el programa de Filosofía para Niños.

En la necesidad de fomentar las habilidades de pensamiento crítico hay que tener en cuenta que es un proceso que puede tardar mucho tiempo; en la investigación planteada no todos los participantes lograron alcanzar un nivel avanzado. Por esta razón, se sugiere realizar un recorrido por cada una de las novelas ofrecidas desde el programa de FpN, ya que las novelas llevan un orden cronológico y esto va a permitir mejorar la relación que se establece entre la lectura, la escritura y la argumentación y así evitar problemas de interpretación y comprensión, a la hora de realizar actividades que requieran procesos de lectura.

También se recomienda fortalecer los espacios de discusión, ya que es importante crear en el aula de clase el diálogo, la indagación y la reflexión, ya que son aspectos que van a permitir el fortalecimiento en las habilidades de pensamiento crítico. Además, es necesario que el docente investigador acompañe activamente estos procesos de discusión, ya que su participación servirá de modelo cuando los estudiantes deban construir y exponer sus propias ideas.

Otro elemento importante a tener en cuenta, es que se deben utilizar estrategias basadas en temas actuales que puedan rastrearse desde el programa de Filosofía para Niños, ya que esto les permitirá a los estudiantes establecer una relación directa con su propio contexto y así poder reflexionar de manera más crítica y autónoma.

También se sugiere que cuando el docente investigador se encuentre en la fase de plan de acción, realice trabajos en grupos de manera constante, ya que esto permitirá que el estudiante pueda escuchar diferentes perspectivas que lo conduzcan a tomar una postura crítica. De esta manera se contribuirá a mejorar las habilidades de pensamiento crítico.

Por último, se sugiere como aspecto curricular, que el área de Filosofía se oriente desde el programa de Filosofía para Niños, sobre todo para aquellas instituciones en las que la filosofía se empieza desde el grado sexto, ya que esto le va a permitir al estudiante un buen desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

## Referencias

Apaza Tito, M. (2024). ICT and the development of critical thinking in students of the Centro de Educación Básica Alternativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 843-858.

Ballén C, Leidy, J. (2022). El pensamiento Filosófico en Niños: Propuesta pedagógica para fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes del Grado Quinto.

Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica. Fondo de cultura económica.

Chamorro, J. A. B., & Ortega, L. D. C. M. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista Unimar*, 37(2), 107-131.

Chemin, D. C. L., dos Santos Rosa, S., & Rosa, V. (2019). Pensamento crítico na educação: Quais estratégias didático-pedagógicas? Quais tecnologias digitais?. *Ensino & Pesquisa*, 17(1).

Cruz Blas, M. R. (2022). El juego de roles para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular.

de Luna, E. B., & López, J. E. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción. En *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).

de Sabios, M. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. Bogotá, Tercer Mundo editores.

Duque, A. M. G. (2023). El sujeto educativo de la modernidad líquida. Una mirada desde la ética y el pensamiento crítico.

Duby & Perrot (2000) *Historia de las mujeres en occidente*. (Traducción de Marco Aurelio Galmarini). Editorial Santillana S.A.

Emmanuel, K. (1981). Crítica de la razón pura. Estética trascendental y Analítica trascendental. Buenos Aires: Losada.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante. *Insight assessment*, 23(1), 22-56

Fonnegra Osorio, C. P. (2013). Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Enseñar no es transferir conocimiento. São Paulo, Brasil: Paz e Terra S.

González Duque, A. M. (2023). El sujeto educativo de la modernidad líquida. Una mirada desde la ética y el pensamiento crítico.

Guerrero, J, Luz Marina. (2018). El fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo rural el Paulon, mediante la creación de la revista escolar como propuesta didáctica.

Hernández García, D. M., & Montoya Soto, J. F. (2022). Potenciando el pensamiento crítico a través de estrategias de enseñanza en las ciencias sociales.

Hernández Meriño, A. R., Mercado Valero, B. S., & Álvarez Vera, M. (2021). Fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico a través de la práctica pedagógica reflexiva y el desarrollo de proyectos de aula (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).

HOyOS vALDÉS, D. I. A. N. A. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, 11(16), 149-167.

Latorre, A. (2004). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 4.

Leon Velarde, C. G. (2021). Estrategia didáctica filosófica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa particular.

Lipman, M. (1989). Pensamiento complejo y educación (Vol. 10). Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). La filosofía en el aula (Vol. 31). Ediciones de la Torre.

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980). *Writing, how and why*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman*. Ediciones Octaedro.

Losiggio, D. (2025). El origen de la desigualdad: Estado y feminismos en la teoría política.

Maturana Córdoba, J. A. (2020). Leyendo, voy aprendiendo: unas estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos.

Mesa Merchán, D. A. (2022). Comunidad de indagación: experiencias de lectura y escritura para fortalecer el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo.

Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 15(2), 53-73.

Moreno, M. A. (2018). Filosofía para Niños (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad: República Dominicana*, 43(3), 25-38.

Moreno, H., & Alcántara, E. (Eds.). (2016). Conceptos clave en los estudios de género (pp. 339-352). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Paredes, O. Sandra, M. (2018). Estrategia pedagógica para fortalecer desarrollo del pensamiento crítico a partir de la escritura de miniensayos en estudiantes del grado noveno de una institución pública.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas* (p. 26). Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.

Penso, R. A. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín redipe*, 4(10), 49-55.

Rivera, D. A. P. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas philosophica*, 10(19).

Rodríguez, M. P. A. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y nudos*, 4(34), 77-86.

Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.

Torres Contreras, S. A., & Cruz Velásquez, R. M. (2020). Proponer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la implementación de la cátedra de filosofía, el trabajo

colaborativo y una rutina de pensamiento con el fin de fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes del colegio San Pedro Claver.

## Apéndices

### Apéndice A.

Modelo del taller investigativo que se utilizó para la fase de diagnóstico.

Link de acceso: <https://drive.google.com/drive/folders/1cBBzxHNgeifDy-FtPXmZPPk24UhSBweE?usp=sharing>

**Código del estudiante:** \_\_\_\_\_

**Número de grupo:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** 03/06/25

A continuación, usted va a encontrar 9 preguntas que van relacionadas con la temática que se están abordando con el taller de discusión. **En cada pregunta se solicita que sea lo más explícito y claro posible al momento de responder.** Tenga en cuenta que este material NO se va a utilizar como forma de evaluación, ni será utilizado con otros fines excepto los investigativos.

1. **¿Qué opina sobre el embarazo adolescente en la zona rural de la Mesa de los Santos?  
¿Lo ve como una elección, una consecuencia o un problema social?**

2. **¿Qué argumentos a favor y en contra puede usted identificar en la política rusa? Mencíónelos**

3. **¿Cuál es su postura frente al embarazo adolescente? ¿Difiere de la de los demás?**

4. **¿Cuáles son las posibles consecuencias de incentivar económicamente el embarazo adolescente?**

5. **Si usted se encontrara viviendo en Rusia ¿Qué haría frente a esa crisis de la baja población de niños?**

6. **¿Qué opina usted sobre el hecho de que el gobierno incluya a las adolescentes en su estrategia para aumentar la población? ¿Considera que es adecuado o problemático? ¿Por qué?**

7. **¿Algunos de los argumentos de sus compañeros, podrían hacerle cambiar de opinión? ¿Cuáles? ¿Porqué?**

**8. ¿Qué opciones podría ofrecer usted sin comprometer a los adolescentes para aumentar la población rusa?**

**9. ¿Está usted de acuerdo con que se incentive el embarazo adolescente como solución a la baja natalidad? ¿por qué?**

*“Los polémicos incentivos en Rusia para fomentar el embarazo de adolescentes ante el declive demográfico del país”*

**Desde principios de 2025, al menos 27 regiones de Rusia han introducido pagos únicos para estudiantes universitarias embarazadas e incluso para jóvenes en edad escolar.**

Se trata de bonos pagados por las gobernaciones locales de distintas zonas del país, que van desde los 20.000 a los 150.000 rublos, es decir, entre US\$230 y US\$1.760, y que buscan revitalizar la maternidad, en un país cuya tasa de natalidad ha ido en constante declive. La idea es simple: cuanto antes empiece una mujer a tener hijos, más probabilidades habrá de que tenga más. Pero los expertos están seguros de que esto es un mito y la medida ya ha provocado polémica entre los rusos. Se cree que la situación demográfica de Rusia se debe, en parte, a la fuerte caída de los nacimientos en el contexto de la prolongada guerra contra Ucrania y la salida de parte de su población. En 2024, solo 1,2 millones de personas nacieron en Rusia, siendo el número de niños mínimo en los últimos 25 años.

Pero, a pesar de los incentivos que el Estado les paga a las mujeres por cada hijo y de su retórica propagandística agresiva, Rusia no ha logrado salir del agujero demográfico. En busca de una salida, las autoridades ahora recurren a mujeres cada vez más jóvenes. Los pagos que comenzaron a otorgarse este año se dirigen principalmente a estudiantes universitarias a tiempo completo y colegialas embarazadas. En la mayoría de las regiones, las mujeres jóvenes menores de 25 años tienen derecho a estos beneficios, pero hasta ahora sólo un pequeño número de ellas lo han recibido: en total, no se han registrado más de 310 casos de este tipo desde principios de año, según calcula una investigación del servicio ruso de la BBC. De ellas, 66 son estudiantes que recibieron pagos en diferentes regiones de Rusia.

En marzo de 2025, varias regiones ampliaron los pagos para las colegialas embarazadas, grupo etario donde los embarazos han ido disminuyendo de forma constante. En 2023, según la Agencia Federal de Estadísticas de Rusia (Rosstat), las niñas de entre 12 y 17 años dieron a luz a unos 9.000 bebés, y aproximadamente el 40% de los embarazos en este grupo terminaron en aborto. Asimismo, las mujeres jóvenes en Rusia aún se muestran reacias a dar a luz si uno mira las cifras. Según el Ministerio de Educación y Ciencia, en julio de 2024, casi 18.000 estudiantes en las universidades rusas criaban hijos menores de 3 años.

### **Incentivos para madres jóvenes**

Los polémicos incentivos se pagan, por regla general, sin ninguna condición respecto a los ingresos de la mujer ni a su estado civil, generalmente antes del parto. La región de Kemerovo -en el sur de Rusia- fue una de las últimas en sumarse a esta tendencia, introduciendo un pago único de 100.000 rublos, unos US\$1.200, para estudiantes embarazadas y colegialas. A mediados de abril, las autoridades informaron que 515 niñas menores de edad quedaron embarazadas allí en

2024, casi un tercio más que en 2023. Cuatro de ellas tenían menos de 15 años. La medida ha desatado controversia incluso entre figuras leales al gobierno de Vladimir Putin.

La diputada de la Duma Estatal Ksenia Goryachova calificó lo que está sucediendo como "la normalización del embarazo adolescente", señalando que "cuando una niña da a luz a otro niño, no es heroísmo, sino una tragedia". A principios de abril, el ministro de Trabajo, Anton Kotyakov, intentó explicar que estos pagos no se realizan para motivar el parto cada vez más temprano, sino para apoyar a las madres jóvenes en una situación difícil. Y en el gobierno han tomado distancia de estas políticas. Las autoridades no planean introducir medidas a nivel nacional para estimular el embarazo adolescente y consideran que las acciones de los gobiernos regionales son "arbitrarias".

La introducción de los pagos en estas reparticiones se puede explicar por los estándares actualizados para evaluar el trabajo de los gobernadores, que fueron introducidos por el presidente Vladimir Putin en noviembre de 2024. La tasa global de fecundidad (TGF) ha aparecido entre los indicadores con los que se evalúa el trabajo de los jefes regionales.

### **Crisis demográfica**

El número de nacimientos en Rusia cayó drásticamente en la década del 90, de 2 millones de recién nacidos en 1990 a 1,2 millones en 1999. En medio de la crisis económica y la inestabilidad social, muchas personas pospusieron tener hijos o se negaron a tenerlos por completo. Desde principios de la década de 2000, se produjo un crecimiento, estimulado en parte por la introducción de incentivos para la maternidad en 2007: un bono que se emitió inicialmente para el nacimiento de un segundo hijo y luego se amplió al primero. En 2014, el país había alcanzado su pico postsoviético de casi 1,94 millones de nacimientos. Pero desde 2016, a pesar de todos los esfuerzos de las autoridades, comenzó un nuevo descenso, que alcanzó no sólo el nivel de la década

de 1990, sino también, quizás, el de finales del siglo pasado. Una explicación posible de este descenso es la salida de migrantes de Rusia, cuyos recién nacidos también acabaron en las estadísticas rusas. Otra es la guerra en Ucrania, aunque todavía no hay ninguna investigación disponible sobre su impacto en la fertilidad, si bien el conflicto contribuyó a la emigración. Los pronósticos a largo plazo solo predicen un mayor deterioro de la situación. Para 2046, la población del país podría disminuir a 138,77 millones de personas (a principios de 2023 era 146,45 millones), según la Agencia Federal de Estadísticas de Rusia (Rosstat).

### **El peligro de los embarazos de mujeres jóvenes**

La BBC habló con demógrafos rusos y británicos y escuchó un veredicto inequívoco de ambos: es imposible aumentar la tasa de natalidad a largo plazo con iniciativas financieras diseñadas para el nacimiento de los primogénitos, y no existen ejemplos de tales iniciativas en la práctica mundial. "Puedo afirmar con responsabilidad que cualquier intento de estimular la natalidad de los primogénitos nunca ha funcionado en las últimas décadas en ninguna parte, ni en Rusia ni en el extranjero. Lo mismo se aplica a los intentos de rejuvenecer la natalidad. Esto tampoco ha funcionado en ninguna parte, y creo que nunca funcionará", afirma el demógrafo independiente ruso Alexei Raksha. El profesor de Oxford John Ermish tampoco cree que intentar rejuvenecer la tasa de natalidad mediante iniciativas financieras pueda funcionar: "Ningún país del mundo lo ha conseguido porque, por regla general, se trata de medidas temporales, seguidas de un aumento de la fecundidad, pero luego hay un descenso". Ermish es aún más escéptico sobre la hipótesis de que sea posible aumentar la tasa de natalidad en mujeres de 15 a 19 años: "En Gran Bretaña y EE.UU., por el contrario, luchan contra el embarazo adolescente, porque a menudo

genera problemas sociales y perjudica la salud de la madre, y no genera familias numerosas, como desearían las autoridades".

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el embarazo adolescente (entre los 10 y los 19 años) está asociado con mayores riesgos para las madres y sus hijos. Las niñas tienen más probabilidades de desarrollar complicaciones, como eclampsia (convulsiones causadas por presión arterial alta), inflamación posparto e infecciones graves. Los niños nacidos de estas madres tienen más probabilidades de nacer prematuramente, con bajo peso y problemas de salud en las primeras semanas de vida. *Noticia tomada de BBC NEWS MUNDO el 21 de abril del 2025.*

#### *Apéndice B*

Respuestas de los estudiantes sobre el taller investigativo.

Link de acceso:

<https://drive.google.com/drive/folders/1QwG1X1ITKszfj2e4KXC2ZkQvXRj7BsDa?usp=sharing>

#### *Apéndice C*

Respuestas de los estudiantes de la sesión 1.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1r4DqlmrQn2nC\\_xt06OGHkPWnCRkX-G9u?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1r4DqlmrQn2nC_xt06OGHkPWnCRkX-G9u?usp=sharing)

#### *Apéndice D*

Actividad sobre los cuadros comparativos en la sesión 1.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1VaegabC11xnrAqM\\_EtKsh45mGLnVBGw4?usp=drive](https://drive.google.com/drive/folders/1VaegabC11xnrAqM_EtKsh45mGLnVBGw4?usp=drive)

[link](#)

## Apéndice E

Fragmentos seleccionados para la apertura de la sesión 2.

Link de acceso:

<https://drive.google.com/drive/folders/1HVymiPxuO6j1nymxpUNJ6qJg504XCsnm?usp=sharing>

### **Fragmento 1**

Ari miró el pizarrón, después se inclinó sobre el papel y escribió: “No tengo imaginación”. Fue todo lo que escribió, y lo que entregó al final de la hora.

En respuesta a la consigna del profesor Núñez, Lisa había escrito: “Me gusta lo que dijo Hopkins sobre cómo somos lo que hacemos. Es lo que pienso yo: soy lo que hago”. Después de clase, le contó lo que había escrito a Florencia.

—No sólo vos —le dijo Florencia—. Todos somos lo que hacemos. Es lo que quiere decir el poema. Pero yo escribí que no estaba de acuerdo.

—¿No estás de acuerdo? —Lisa pareció sorprendida y un poco escandalizada—. ¿Por qué? ¿A mí me encantó!

—Porque muchas veces hago cosas que no son en realidad yo. Las hago porque tengo que hacerlas, no porque quiero.

—Pero aun así —insistió Lisa—, hay muchas veces en que quiero hacer cosas y no las hago. Esas cosas no cuentan. Sólo cuenta lo que hacemos en realidad.

—¡No! —respondió Florencia muy decidida—. ¡No puede ser así! ¿Y cuando decimos de una chica que “promete mucho”? No es lo que ha hecho... Es lo que promete, también, todas las cosas que podría hacer alguna vez.

### **Fragmento 2**

Ari vio a Suki sentada sola en el muro de cemento que impedía que el arroyo Verde inundara el campo de deportes. Ella estaba absorta mirando el agua que se deslizaba por el angosto canal, casi a la altura de las suelas de sus zapatos que colgaban. Ari se sentó a su lado. Miraron una lata que venía navegando, balanceándose en la corriente. Por un momento la lata se detuvo en unas rocas. Después el agua la hizo avanzar, dando una vuelta, pero en la maniobra se volcó, se llenó de agua y se hundió.

—Decíme una cosa —dijo Ari, como si se le acabara de ocurrir, aunque era algo que había tenido en la cabeza desde que la había visto—: ¿Seguís escribiendo poesía?

Recordando su resolución anterior, Suki replicó de modo bastante seco:

—Escribo, pero para mí nada más.

—Entonces a eso yo no lo llamo escribir —dijo Ari, lamentando no haber podido entrar en tema de modo más diplomático.

## Apéndice F

Evidencia de las respuestas de los estudiantes de la actividad de desarrollo de la sesión 2.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1OAUlo0QDI4BrcZodOnulknqihInuccA6?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1OAUlo0QDI4BrcZodOnulknqihInuccA6?usp=drive_link)

### *Apéndice G*

Respuestas de los estudiantes de la sesión 3.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/16v4rRb38yUwQNf8Hf0lYO8vtqcvb8GiR?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/16v4rRb38yUwQNf8Hf0lYO8vtqcvb8GiR?usp=drive_link)

### *Apéndice H*

Creación de dibujos por parte de los estudiantes de la sesión 4.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1dlPdeJOFS\\_1AmydAP8oi2e57eQ7icwp4?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1dlPdeJOFS_1AmydAP8oi2e57eQ7icwp4?usp=drive_link)

### *Apéndice I*

Evidencia de la actividad de desarrollo de la sesión 4.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1uNSYZCdbk40t3dfIBcGpvkjt0gIuRVoj?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1uNSYZCdbk40t3dfIBcGpvkjt0gIuRVoj?usp=drive_link)

### *Apéndice J*

Creación de los epígrafes por parte de los estudiantes.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1sorQhJ2kofEbwFNlCLslzO1qmp3HC-4M?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1sorQhJ2kofEbwFNlCLslzO1qmp3HC-4M?usp=drive_link)

### *Apéndice K*

Evidencia de las respuestas de los estudiantes de la sesión 5.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1VyWaSEdU5PEeHhm7fNkKexpiC7QdtDn3?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1VyWaSEdU5PEeHhm7fNkKexpiC7QdtDn3?usp=drive_link)

### *Apéndice L*

Actividad de cierre de la sesión 5: reconocimiento sobre los estereotipos de género.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1tF0TpB1BRX09MvmjfVl8iZIIzcY8P-2N?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1tF0TpB1BRX09MvmjfVl8iZIIzcY8P-2N?usp=drive_link)

### *Apéndice M*

Creación de argumentos de los estudiantes a través de la plataforma Padlet.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1FRoYg\\_Y\\_knSm2XEvEB\\_pJigoVuSq2gYn?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1FRoYg_Y_knSm2XEvEB_pJigoVuSq2gYn?usp=drive_link)

### *Apéndice N*

Evidencia de las respuestas de los estudiantes en la actividad de desarrollo de la sesión 7.

Link de acceso:

[https://drive.google.com/drive/folders/18bNimlVxW7rM8VNVY\\_zbtGE5lYn3x4q4?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/18bNimlVxW7rM8VNVY_zbtGE5lYn3x4q4?usp=drive_link)

### *Apéndice O*

Formato de las notas de campo.

Link de acceso: [https://drive.google.com/drive/folders/1Y4G0YkbpnMN5rLtBqR-tz\\_Jj4r59HSOd?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1Y4G0YkbpnMN5rLtBqR-tz_Jj4r59HSOd?usp=drive_link)