

## Los niños y la televisión: una propuesta pedagógica en la Educación Primaria para el desarrollo del pensamiento crítico

July Maricela Sepúlveda-Sánchez – Universidad de Valladolid  
 Rocío Anguita Martínez – Universidad de Valladolid  
 Inés Ruíz Requies – Universidad de Valladolid

 0009-0002-1912-5877  
 0000-0002-2533-8871  
 0000-0001-5785-1795

Fecha de publicación: 13.09.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: July Maricela Sepúlveda Sánchez  **0009-0002-1912-5877**

Citar: Sepúlveda-Sánchez, J, Anguita Martínez, R, & Ruíz Requies, I (2024). Los niños y la televisión: una propuesta pedagógica en la Educación Primaria para el desarrollo del pensamiento crítico. *REIDOCREA*, 13(23), 317-342.

Estudio de investigación de tesis doctoral.

Área o categoría del conocimiento: Multidisciplinar

Revisión por pares abierta	
Recepción: 19.07.2024	José Miguel García  0000-0002-9142-6503
Aceptado: 13.09.2024	Karen McMullin  0000-0002-1449-3550

**Resumen:** El consumo televisivo indiscriminado en niños, niñas y adolescentes los convierte en una población susceptible a la manipulación informativa del medio, es por ello por lo que el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela es de suma importancia si se pretende formar ciudadanos críticos y participativos. Este estudio promueve la formación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un grupo de alumnos de Educación Básica Primaria de un Centro Educativo Público en Bogotá (Colombia) a partir de los contenidos que se exponen en las series de dibujos animados más vistos por ellos mediante la ejecución de una propuesta pedagógica interdisciplinar. Para ello, se llevó a cabo un desarrollo metodológico cualitativo de carácter descriptivo enfatizando en el estudio de caso. La observación, el registro en diario de campo, la entrevista semiestructurada y los grupos focales fueron algunas de las técnicas utilizadas para la recolección de datos. El estudio concluye que es posible desarrollar una actitud crítica y consciente en el alumnado capacitándolos en la solución de problemas, reales o hipotéticos, dentro y fuera del ámbito escolar de manera competente.

**Palabra clave:** Pensamiento crítico

### ***Children and television: a pedagogical proposal in Primary Education for the development of critical thinking***

**Abstract:** Indiscriminate television consumption in children and adolescents turns them into a population susceptible to manipulation of information given by the medium. This is why the development of critical thinking in school is of utmost importance when the aim is to form critical and participatory citizens. This study promotes the academic training and development of critical thinking skills in a group of Primary Basic Education students from a Public Educational Center in Bogotá (Colombia) through the execution of an interdisciplinary pedagogical proposal that is based on the cartoon series contents that are most viewed by them. For this purpose, this study carried out a qualitative methodological development of a descriptive nature, focusing on the case study method. Some other techniques used to collect data were analysis, field diary recording, semi-structured interviews and focal groups. The study concludes that it is possible to develop a critical attitude in students. Also, the academic training leads them to solve real or hypothetical problems inside and outside the school environment with great competence.

**Keyword:** Critical Thinking

### **Introducción**

Esta investigación surgió de la preocupación por la población infantil colombiana en relación con su consumo televisivo. Los niños ven televisión indiscriminadamente sin miradas reflexivas que los lleven a pensar críticamente sobre aquello que ven, lo que los convierte en una población vulnerable y altamente manipulable por este medio de comunicación. Tampoco cuentan en sus hogares con figuras mediadoras que expliquen

aquello que no entienden o que controlen el tiempo, los temas y los contenidos del visionado de televisión. En pocas palabras, niños, niñas y adolescentes (NNyA) están a la merced de lo que los medios quieran hacer con ellos.

Nuestros NNyA pueden acceder a la información a través de múltiples dispositivos y, aunque existe una variedad de herramientas tecnológicas que se ponen a su disposición para acceder a la información, la televisión sigue ocupando un lugar relevante en la mayoría de los hogares colombianos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2013; Cifuentes & Reyes, 2014; Autoridad Nacional de Televisión [ANTV], 2014a; ANTV, 2014b; Comisión Reguladora de Comunicaciones [CRC], 2020; [CRC], 2021).

El escenario actual nos sitúa en una sociedad en la que la información puede ser adquirida a través de diferentes fuentes y en vastas cantidades, generando cambios en las diferentes esferas del conocimiento y de la vida. Esto implica un compromiso ineludible de analizar con criterio dicha información y procesarla correctamente para determinar su verdadero valor y confiabilidad. El acercamiento a los medios de comunicación no puede quedar restringido a la mera recepción de información sin que ello nos permita explorar nuestra propia opinión, valorar lo que pasa a nuestro alrededor y reflexionar sobre cómo esa información que circula es realmente el reflejo de lo que sucede en nuestro contexto.

No podemos permitirnos hoy día que el panorama siga siendo el mismo de décadas atrás cuando se hacía incipiente la manipulación, el consumismo y la falta de compromiso como ciudadanos para facilitar una sociedad crítica y activa, pues como afirman Marín-Gutiérrez et al., (2013):

pese al aumento de los medios de comunicación no estamos siendo capaces de generar mayor comprensión en la opinión pública mundial. Muy al contrario, la manipulación informativa es cada vez mayor. Este proceso de hipertecnologización y de aumento de la civilización mediática está provocando mayor consumismo, escapismo, distracción y falta de compromiso con el entorno (p. 42).

No podemos fiarnos ciegamente de las tecnologías ni ser dóciles ante las pantallas. Se trata de sustituir la fe ciega por un espíritu crítico, constructivo, reflexivo y científico. Necesitamos desarrollar una actitud crítica y consciente capaz de conocer los aspectos positivos y negativos de las tecnologías y apta para nuevas formas de acción que se acomoden a las aspiraciones de la humanidad (Aguaded-Gómez & Pérez-Rodríguez, 2012).

La escuela es un escenario idóneo para desarrollar este tipo de pensamiento. Sin embargo, es necesario que, en el marco de una educación cambiante, la escuela abandone antiguas prácticas de memorización, reproducción de la información y transmisión de verdades que pretendan ser aceptadas sin refutar. Los modelos educativos basados en la transmisión ejercen formas convencionales de comunicación, no se da importancia al diálogo y a la participación "...se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel. La elaboración personal del educando es, asimismo, reprimida como un error" (Kaplún, 1998, p. 23). Desde la enseñanza primaria hasta la universitaria hay un predominio de este tipo de prácticas pues, como bien afirma Prieto (2010), en muchos centros educativos se pretende enseñar sometiendo a los estudiantes a esa ilusión de aprendizaje consistente en escuchar y tomar apuntes.

En muchas escuelas y colegios de educación pública y privada se sigue optando por el modelo tradicional de educación que no es otra cosa que la insembración de contenidos y modelación de comportamientos en el que prima un modelo de comunicación-monólogo, de locutores a oyentes; cuando la verdadera aspiración de la educación debería estar encaminada a formar sujetos autónomos, críticos y creativos basados en un modelo de comunicación-diálogo, entendido como intercambio e interacción, una comunicación que en lugar de entronizar locutores potencie interlocutores (Kaplún, 2010)

En este sentido, la educomunicación (Aparici, 2010; Bustamante et al., 2004; De Fontcuberta, 2001) trata de superar el esquema de clase vertical en la que el educando se ve reducido a ser un receptor pasivo de conocimientos (modelo bancario) y a través de la concepción de la comunicación-diálogo en la que se exalta el papel de los interlocutores mediante su participación y problematización del saber y de la autogestión del conocimiento, ilumina nuevas perspectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los antiguos modelos educativos el papel más relevante lo suelen cumplir los maestros, ya que ellos son considerados como los poseedores del conocimiento y transmisores de este. En estos nuevos entornos educativos, se deja de ver al maestro como el eje único del proceso educativo colocando sus contribuciones en un marco más amplio y dinámico de contribuciones, en palabras de Kaplún (2010):

habrá de proponerse activar las potencialidades del autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su aprender-a-aprender, en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. (pp. 49 - 50)

## **Pensamiento Crítico**

El desarrollo del pensamiento crítico se convierte en un atributo importante para todo ser humano en este nuevo escenario. Las llamadas competencias del Siglo XXI colocan al pensamiento crítico como una de las habilidades necesarias para poder acceder a la educación del futuro. En efecto, el pensamiento crítico es considerado como parte de la cultura digital y como una competencia de aprendizaje e innovación junto a la creatividad e innovación, la comunicación y la colaboración. (Orta, 2013 citado en López et al., 2022)

El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

De acuerdo con Campos (2007) el pensamiento crítico se refiere:

a la habilidad consciente, sistemática y deliberada que usa el hombre en la toma de decisiones; su uso frecuente y su perfeccionamiento mejoran la comunicación e influyen en la manera de ser, de comportarse y de entender el mundo actual y futuro. Más allá de la acumulación de información se requiere la capacidad de discernir y tomar decisiones razonadas tanto en su vida personal y profesional,

como en asuntos civiles. Se requiere que la persona sea capaz de generar preguntas que le permitan aceptar o rechazar lo dicho o hecho (p. 12).

Priestley (1996) define al pensamiento crítico como:

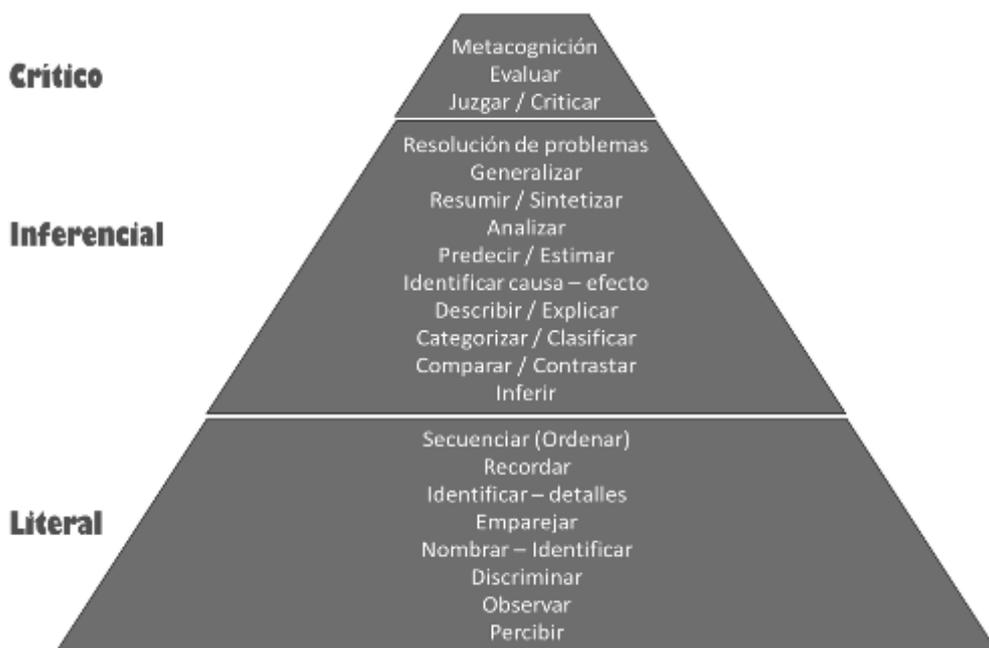
el procedimiento que nos capacita para procesar, pensar y aplicar la información que se recibe. El pensamiento crítico se interesa por el procesamiento de la información que se recibe en el salón de clase, y lo que es aún más importante, por la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria que se presentan fuera del salón de clase (p. 15).

El pensamiento crítico les permite a los alumnos aprender, comprender, practicar y aplicar nueva información. A través de la enseñanza del proceso del pensamiento crítico les proporcionamos las destrezas necesarias para utilizar la enorme cantidad de contenidos que reciben en esta era de la información.

S. Lee Winocur (1985) citado por Priestley (1996) indica que todos los alumnos son capaces de desarrollar un mayor nivel de pensamiento; que el pensamiento debe formar parte del proceso de aprendizaje y que la enseñanza del pensamiento se imparte mejor dentro del programa académico normal. La enseñanza del pensamiento no debe considerarse una materia distinta de las demás, sino una parte integral de todo lo que hacemos y aprendemos.

En la figura 1 se presentan los niveles y habilidades del procesamiento de la información formulados por Priestly (1996).

**Figura 1.**  
Niveles y habilidades del procesamiento de la información.



**Nota:** Adaptado de Técnicas y estrategias del pensamiento crítico (p. 58), por Priestley, 1996.

El nivel inicial (literal) es sensitivo-perceptivo, en éste se recibe la información del medio (estímulos) a través de los órganos sensoriales: ojos, oídos, manos, lengua y nariz. En este nivel no se procesa ni se retiene la información en la memoria. A medida que aumentan los estímulos, se observan con mayor precisión y se presta mayor atención para, posteriormente, distinguirlos, compararlos y asignarles un significado.

El siguiente nivel (inferencial) implica que el alumno trabaje con la información recibida, se espera que no sólo observe y discrimine, sino que comience a comparar y contrastar, categorizar, clasificar y nombrar, así como a ordenar en secuencia la información. Este nivel requiere que el alumno no se limite a reconocer la información, sino que haga algo con ella; se espera que los alumnos codifiquen esa información, de manera que sean capaces de recurrir a ella posteriormente. En la medida en que se genere un uso frecuente y la aplicabilidad de esa información, el conocimiento recibido empieza a formar parte de las facultades personales del estudiante. La información recibida empieza a ser analizada, esto conlleva a que comiencen a cuestionarse, a discriminar entre hecho y opinión, a diferenciar lo que es importante de lo que no lo es, discernir entre lo real y lo irreal y a reconocer las partes de un todo. Se inicia el proceso de hacer inferencias en relación con la información que se les ofrece y por tanto se espera que pueda entender afirmaciones, identificar causa y efecto, generalizar, hacer predicciones, identificar hipótesis e identificar el punto de vista. En esta fase, el estudiante utiliza todas las habilidades y procesos mencionados y los aplica a la definición y resolución de un problema.

El alumno aprende a determinar cuándo se presenta un problema y por consiguiente da inicio al proceso que le permitirá proyectar la solución de este. El proceso para la solución de problemas incluye la mayor parte de las facultades mentales esenciales ya que presupone todos los niveles anteriores del trayecto conducente al pensamiento crítico y requiere, asimismo, que los alumnos apliquen todas sus habilidades de procesamiento para resolver el problema en cuestión. Los pasos y habilidades que participan en el proceso de solución de problemas son:

1. Definir y plantear el problema: el alumno será capaz de identificar la idea principal, los elementos fundamentales y la razón por la cual una situación determinada se presenta como problemática.
2. ¿Qué hacer en relación con el problema?: la persona debe decidir, basándose en la información con la que cuenta, sobre las posibles alternativas de acción.
3. Evaluación del plan: para determinar los planes de acción, la persona deberá considerar los posibles resultados. Una vez hecho esto, la persona deberá cuestionarse sobre la efectividad del plan ¿Funcionó? ¿Qué tan bien solucionó el problema? ¿Cómo podría mejorarse?

Al referirse a esto Elder & Paul (2002) afirman que:

los problemas están arraigados en el tejido de nuestras vidas casi tanto como las decisiones. Cada campo de la toma de decisiones también es un campo donde tenemos que resolver problemas. Cada decisión tiene un impacto en nuestros problemas, para minimizarlos o para agravarlos. Las decisiones pobres crean problemas. Muchos problemas se pueden evitar si tomamos decisiones buenas desde el principio. (p. 26)

De lo cual se desprende que, si los estudiantes se ejercitan en la búsqueda y creación de posibles soluciones frente a problemáticas personales y sociales, reales o hipotéticas, estarán en mejores condiciones de tomar una decisión cuando así se lo exija alguna situación de la vida cotidiana. (Gutiérrez-Borda, 2021)

El siguiente nivel (crítico) debe su importancia al hecho de incluir la evaluación del plan. En el proceso de evaluación tenemos que considerar qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo; así como los efectos y las consecuencias de nuestra conducta. En esta etapa somos capaces de darnos la retroalimentación necesaria que nos permita percatarnos de la calidad de nuestro desempeño y reforzará el ciclo entero del trayecto, cuya meta final es la formación de seres humanos autónomos, pensantes y productivos (Priestley, 1996, p. 22).

### **Objetivos**

Esta investigación tuvo como objetivo principal promover la formación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un grupo de alumnos de cuarto grado de Educación Básica Primaria de un centro educativo al sur de Bogotá - Colombia, a partir de los contenidos que se exponen en las series de dibujos animados vistos por ellos mediante la ejecución de una propuesta pedagógica interdisciplinar. Con el fin de alcanzar el objetivo anteriormente planteado, se formulan los objetivos específicos que se presentan a continuación: *i.* Realizar una revisión teórica acerca del pensamiento crítico que permita comprender cuáles son las habilidades específicas que permiten su desarrollo *ii.* Diseñar una intervención pedagógica que sirva como herramienta de enseñanza al docente en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico *iii.* Evaluar el impacto de la intervención pedagógica, sus efectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el alumnado y los posibles aportes al quehacer docente.

### **Método**

Dado que se trata de un fenómeno social enmarcado en el campo de la educación, esta investigación se llevó a cabo mediante el enfoque metodológico cualitativo ya que proporciona conocimiento acerca de la dinámica de un determinado proceso social; basado en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto en que se producen, ya que la fuerza particular de la investigación cualitativa radica en su habilidad para centrarse en la práctica in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente (Vasilachis, 2006). Se empleó la investigación cualitativa con el fin de comprender los significados que los actores dan a sus acciones, comprender el contexto en que actúan los participantes y la influencia de éste en sus acciones para desarrollar explicaciones analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, todo ello empleando el estudio de caso como diseño de investigación.

Según Stake (1999), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio. Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano (2008) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (p. 81) y lo define como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social” (p. 85).

Esta investigación responde al diseño de estudio de caso ya que, como argumentan Cebreiro López & Fernández (2004), se enfatiza en el interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes; la preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo ellos construyen su realidad social y el énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas en informes descriptivos.

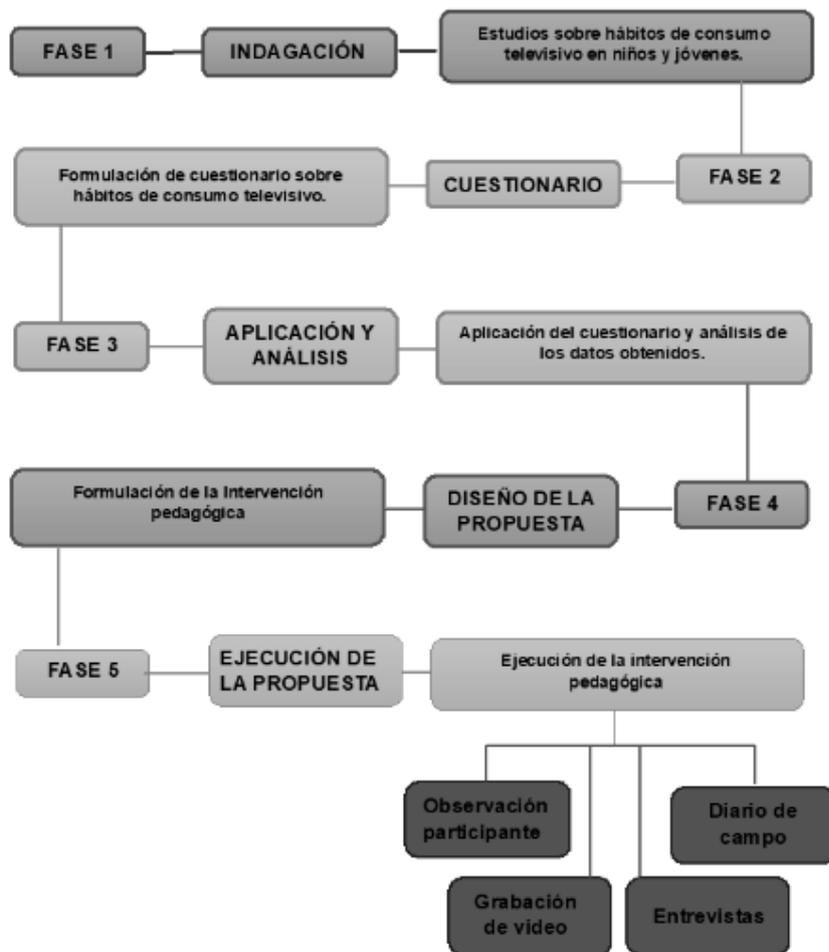
Utilizar el estudio de caso como diseño de investigación permitirá también ampliar el uso de técnicas e instrumentos para la recolección de datos. En nuestro caso se emplean una *encuesta de hábitos de consumo televisivo*; la *observación participante* procurando un análisis de forma directa, entera y en el momento en que dicha situación se lleva a

cabo (Orellana, D. & Sánchez, M., 2006); la entrevista semiestructurada mediante la cual se logra una comunicación estrecha y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014) y la grabación de vídeos que dotan de objetividad el fenómeno observado y permite volver a su contenido cuantas veces sea necesario para obtener información más precisa.

**Proceso**

En la figura 2 se detallan las fases llevadas a cabo en la investigación. En ella se puede apreciar que el proceso de investigación inició con una fase de indagación a través de la cual se realizó el rastreo de diversos estudios sobre hábitos de consumo televisivo en niños, niñas y jóvenes (Nuñez & Pérez, 2002; Del Valle, 2006; López-Mondejar, 2015; Sandoval, 2016; Serna et al., 2018; De Miguel, 2019;), a la vez que se indagó sobre las teorías del desarrollo del pensamiento crítico. También se indagó sobre aspectos cruciales del campo de la educomunicación cuyo aporte ha sido considerable para este estudio.

**Figura 2.**  
Fases de la metodología de investigación.



A partir de los hallazgos de la fase de indagación surgió la elaboración propia de una encuesta que permitió profundizar sobre los hábitos de consumo televisivo de niños y

niñas con cuya aplicación se obtuvieron los datos de 90 alumnos de los grados tercero, cuarto y quinto de Educación Básica Primaria en un Centro Educativo ubicado en Bogotá (Colombia).

Una vez analizados estos datos, se inició la fase de diseño de la intervención pedagógica basada en las técnicas y estrategias del desarrollo del pensamiento crítico desarrolladas por Priestly (1996), que responde a una secuencia de diversas etapas que inicia con la percepción de un estímulo (nivel literal) para trascender a un nivel en el que el alumnado es capaz de discernir si existe un problema (nivel inferencial), cuándo se presenta éste y proyectar una solución (nivel crítico).

La ejecución de la propuesta pedagógica se lleva a cabo en un grupo heterogéneo de 35 alumnos de cuarto grado cuyas edades oscilan entre los 8 y 11 años. Con esta muestra se realiza la recolección de datos haciendo uso de las técnicas mencionadas anteriormente.

En la última fase se lleva a cabo el análisis de los datos obtenidos y la evaluación de la intervención pedagógica.

### Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica está constituida por seis sesiones de aprendizaje, cada una de ellas conformada por cuatro actividades educativas a través de las cuales se fomentan y desarrollan diferentes habilidades del pensamiento crítico correspondientes a los diferentes niveles propuestos por Priestley (1996). Mediante estas actividades educativas se opta por un aprendizaje activo, participativo y dialógico basado en los postulados teóricos de la educomunicación expuestos anteriormente. En la figura 3 se detalla el tipo de actividad y de habilidad que se fomentó en ella:

**Figura 3.**

Habilidades de pensamiento crítico abordadas en cada sesión de la intervención pedagógica.

SESIÓN	FASES – HABILIDADES			
	MOTIVACIONAL	NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO
Los Simpson "Una familia modelo"	Activación del conocimiento previo	Discriminar	Categorizar/Clasificar Describir/Explicar Analizar	Resolución de problemas
Bob Esponja "Grúa de habilidades"	Actividad focal introductoria	Emparejar Secuenciar/Ordenar	Identificar causa – efecto	Resolución de problemas
El increíble mundo de Gumbal "DVD"	Buscar y seleccionar información	Percibir Observar	Describir/Explicar	Resolución de problemas
Los escandalosos "Vida ecológica"	Buscar y seleccionar información	Identificar detalles	Identificar causa – efecto	Resolución de problemas
Gus: El pequeño caballero "Amigos por siempre"	Actividad focal introductoria	Secuenciar/Ordenar	Predecir/Estimar	Resolución de problemas
Bob Esponja "El librito amarillo"	Lluvia de ideas	Percibir Observar	Explicar Identificar causa – efecto	Resolución de problemas

Su diseño gira en torno a los cinco programas de televisión más vistos por el alumnado de acuerdo con los datos obtenidos a través de la aplicación de la encuesta sobre hábitos de consumo televisivo. Estos programas fueron: Los Simpson, Bob Esponja, El increíble mundo de Gumball, Los escandalosos y Gus. El pequeño caballero.

Se llevó a cabo un rastreo de estas series de dibujos animados mediante las diferentes plataformas Streaming: en Netflix hallamos los contenidos de “Bob Esponja”; en Star + hallamos el contenido de “Los Simpson”; en Max los contenidos de “El increíble mundo de Gumbal”; “Los escandalosos” y “Gus: el pequeño caballero”. De la amplia gama de capítulos se eligió uno de cada una de las series animadas cuyos contenidos se adaptaban fácilmente a las temáticas que debían abordarse en el período académico que se cursaba en ese momento de acuerdo con el plan de estudio del Centro Educativo.

El estudio de la propuesta pedagógica se determinó a través de cuatro categorías de análisis: fase motivacional; nivel literal; nivel inferencial y nivel crítico.

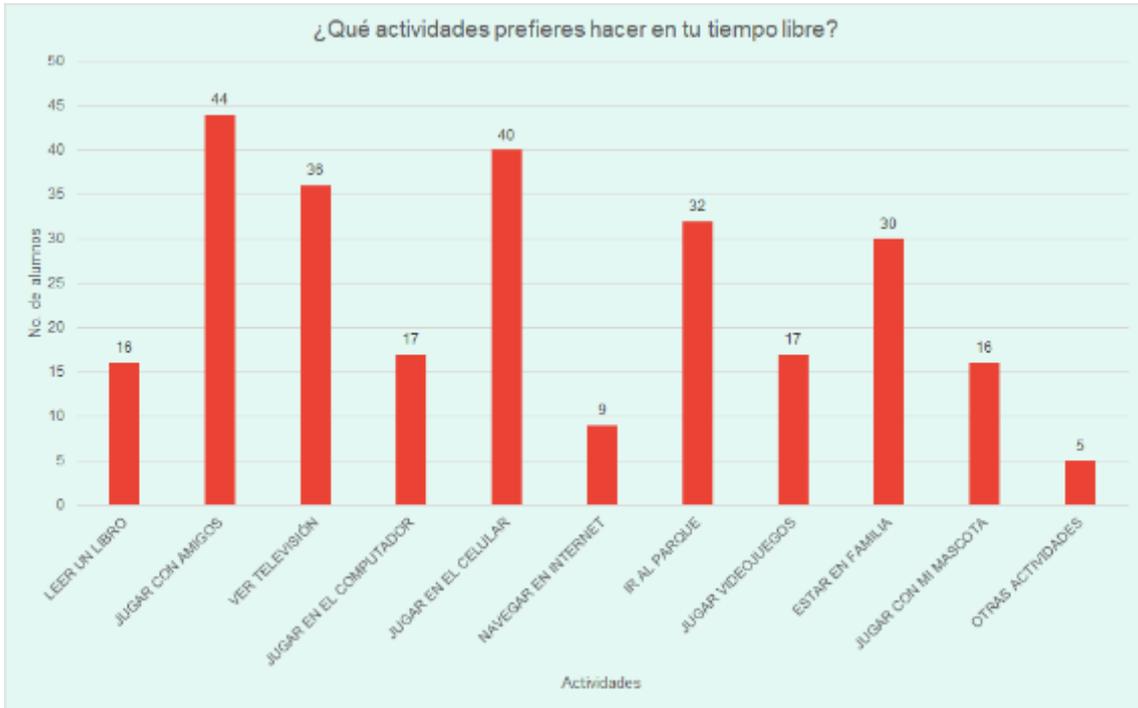
## Resultados

El proceso de investigación inició con la aplicación de la encuesta “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo” a 90 alumnos de los grados tercero, cuarto y quinto de educación básica primaria de un Centro Educativo de Bogotá (Colombia).

Dicha encuesta fue diseñada con cinco secciones. La primera de ellas, “Háblame de ti”, indagó sobre información básica de los participantes: su nombre, su edad, género, con quién viven, nivel socioeconómico, entre otros aspectos que permitieron caracterizar la muestra. La segunda sección, “Equipamiento”, indagó sobre aspectos puntuales de la posesión de televisor en casa, cantidad y su ubicación dentro de ella. Conocer estos aspectos permitió determinar el acceso a la televisión. En la tercera sección, “Hábitos y comportamientos”, se indagó sobre la preferencia de actividades a desarrollar durante el tiempo libre y se puntualizó en aspectos relacionados con el consumo de televisión: canales de preferencia, programas, formatos y horario de visionado; información que permitió perfilar el diseño de la propuesta pedagógica. En la cuarta sección, “Familia y hábitos de consumo”, se indagó por la relación que se establece entre los niños y niñas y sus padres con respecto al acceso a determinados contenidos, al control y acompañamiento de su parte frente a lo que ven en la televisión. En la última sección, “Escuela y televisión”, se indagó por el uso que dan los maestros y maestras a la televisión en el desarrollo de sus clases, desde la perspectiva del alumnado.

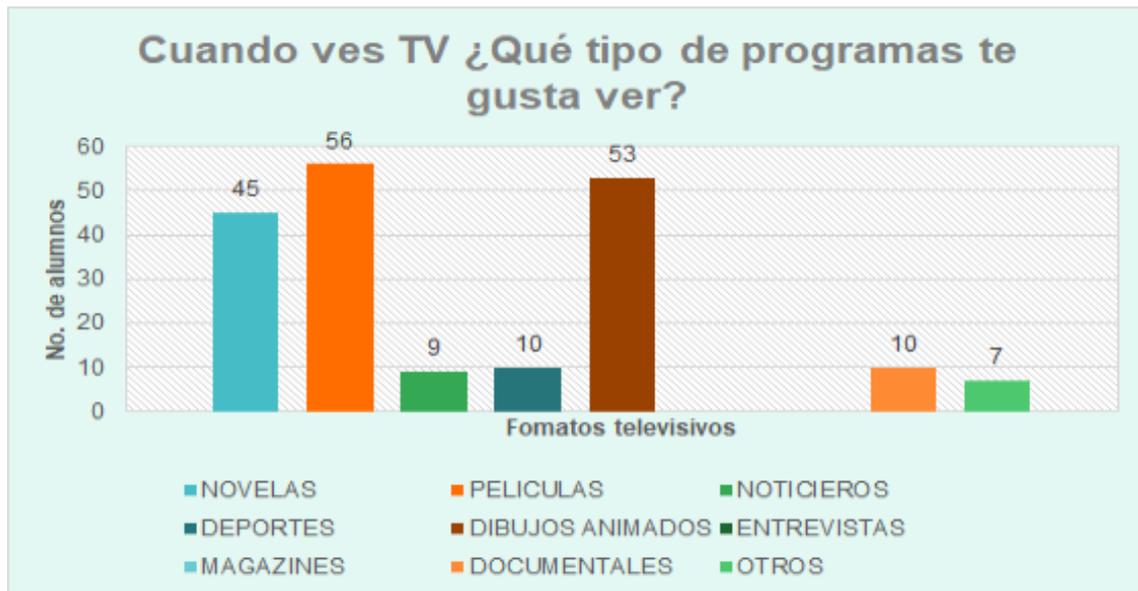
En este espacio se darán a conocer los datos más relevantes de la sección “Hábitos y comportamientos” ya que a partir de ellos se diseñó la propuesta pedagógica. En ese orden de ideas, la pregunta 21 indagó sobre las actividades preferentes a desarrollar en el tiempo libre. En la figura 4 se puede observar que los alumnos encuestados prefieren jugar con los amigos, jugar en el celular y ver televisión en su tiempo libre.

**Figura 4.**  
Actividades predilectas en el tiempo libre de los alumnos.



Cuando se indagó por el tipo de programación que prefieren ver (pregunta 31) los alumnos perfilaron tres formatos como los preferentes: las películas ocupan el primer lugar, seguido de los dibujos animados y las novelas. Estos datos se exponen en la figura 5.

**Figura 5.**  
Tipo de programas de TV más vistos por el alumnado.



La pregunta 39 indagó por los programas de televisión preferidos por los alumnos. Del total de los datos obtenidos se destacan los programas con mayor recurrencia. Estos resultados se muestran en la figura 6 destacando las series animadas Los Simpson, Bob Esponja, El increíble mundo de Gumball, Los Escandalosos y Gus: El pequeño caballero. Estos datos se presentan en la figura 6.

**Figura 6**  
Programas de televisión más vistos por el alumnado.



En su conjunto, el análisis de los datos obtenidos a través de esta encuesta permitió reconocer las particularidades de la población-muestra de esta investigación desde diferentes aristas a partir de las cuales se justifica la necesidad de diseñar y ejecutar una intervención pedagógica pues con ésta se pretende contrarrestar los efectos nocivos de la televisión en niños y niñas y en cambio fomentar y desarrollar habilidades del pensamiento crítico capacitándolos en la solución de problemas, reales o hipotéticos, dentro y fuera del ámbito escolar de manera competente.

### Fase motivacional

La ejecución de la propuesta pedagógica inició *motivando* a los alumnos a que piensen acerca de lo que se disponen a aprender; la intención es ayudarlos a relacionar la información que se les va a presentar con sus conocimientos previos y con sus experiencias. Por consiguiente, para el alumnado la motivación fue la etapa más relevante ya que permitió captar su atención y esfuerzo en determinados asuntos relacionados con su disposición y las razones para involucrarse en las actividades académicas, coincidiendo con lo propuesto por Díaz-Barriga & Hernández (2002).

Bajo esta perspectiva, la fase motivacional estuvo determinada por diversas estrategias de aprendizaje como la activación de conocimiento previo (Solé, 1992), las actividades focales introductorias (Eggen & Kauchak, 2009), la lluvia de ideas (Wray & Lewis, 2000), el desarrollo de organizadores gráficos (Ogle, 1990), la búsqueda y selección de información, entre otras.

Así, por ejemplo, en la Sesión 1. “Una familia modelo”, la fase motivacional estuvo determinada por la activación del conocimiento previo “*Describiendo personajes*” que consistió en elegir uno de los personajes y realizar una breve descripción de éste que posteriormente debía ser socializada al resto de los compañeros para finalizar pegándola en una cartelera donde quedó consignado todo el constructo elaborado por los alumnos. En la figura 7 se muestra un fragmento de la Cartelera “Describiendo personajes”

**Figura 7**  
Activación del conocimiento previo “Describiendo personajes”.



**Nota:** Fragmento de la actividad de activación del conocimiento previo “Describiendo personajes” Sesión 1. “Una familia modelo”.

La relevancia de esta estrategia radicó en que le permitió al alumnado compartir sus conocimientos previos sobre los personajes de la serie animada a la vez que contrastarlos con los conocimientos previos de sus compañeros ocasionando la adquisición de nuevos conocimientos y/o enriqueciendo los ya existentes. Esto a su vez genera notables transformaciones en la práctica pedagógica pues se prioriza en la participación activa y dialógica de los alumnos, es decir, se logra que un alto número de alumnos compartan sus conocimientos a partir de la situación presentada y se entrenen como *emirecs* (Aparici & García-Marín, 2018). Y aunque la intención principal de esta actividad era motivar a los alumnos a participar en esta y las siguientes actividades, funcionó también para fomentar la habilidad para *describir* perteneciente al *nivel inferencial* del desarrollo del pensamiento crítico.

A su vez, en la Sesión 2 “Grúa de habilidades”, la fase motivacional estuvo determinada por la ejecución de un *organizador gráfico* titulado “*Todo sobre mí*” a través del cual los alumnos realizaron un ejercicio de exploración personal sobre sus gustos, debilidades, fortalezas y su actitud frente al triunfo y el fracaso. A pesar de que implicaba un desarrollo individualizado ellos estaban organizados en grupos de trabajo cooperativo generando así un espacio de socialización en el que tuvieron la oportunidad de compartir a viva voz el desarrollo de la actividad, estimulando a los alumnos a que formularan hipótesis, combinando estrategias como la lluvia de ideas y la habilidad para predecir, sobre lo que aprenderían en esa clase teniendo en cuenta lo desarrollado. En la figura 8 se presenta una muestra de esta actividad.

**Figura 8.**  
Actividad focal introductoria “Todo sobre mí”.

**Todo Sobre Mi**

Estoy en 4 grado

Me gusta el color

MI nombre es: Noel Mancilla Castiblanco

MI comida favorita es: changa y la sopa

Lo que más me gusta hacer es: estudiar, pasar tiempo con Ana y Gabriel

MI programa favorito es: Los Jóvenes tí Tí

Mis mejores amigos son: Ana, Valentina, Mónica, Junior, Rafael, Juana, VJ

Cuando algo me sale bien me siento: feliz, alegre, etc.

Cuando sea grande quiero ser: enfermera, ciclista y diseñadora de moda

MI película favorita es: Ret

MI clase favorita es: ingles

MI lugar favorito es: la casa y la soledad

Lo que más me gusta hacer es: estudiar, pasar tiempo con Ana y Gabriel

Cuando algo me sale bien me siento: feliz, alegre, etc.

Cuando sea grande quiero ser: enfermera, ciclista y diseñadora de moda

MI película favorita es: Ret

MI clase favorita es: ingles

MI lugar favorito es: la casa y la soledad

Tengo 2 hermanos

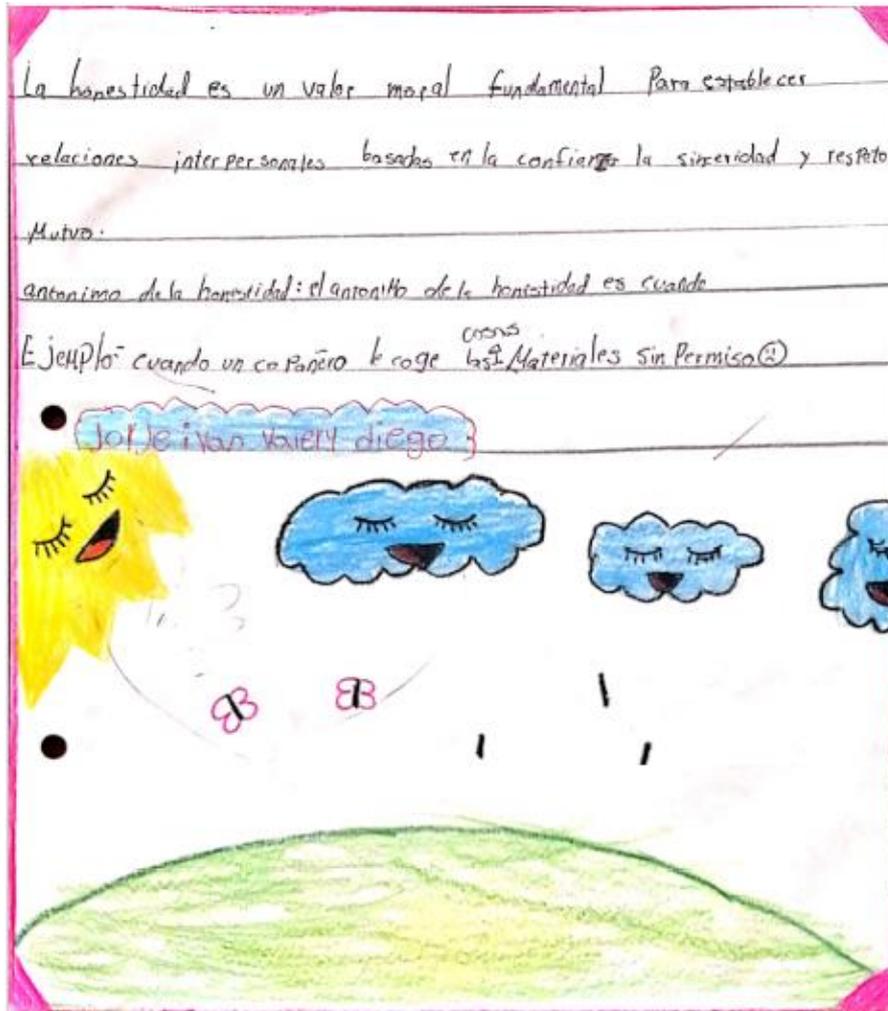
Hoy me siento

Cuando las cosas no me salen bien me siento: no siento nada, me siento enojada, desanimada, etc.

**Nota:** Actividad focal introductoria “Todo sobre mí” Sesión 2 “Grúa de habilidades”.

Se destaca de la Sesión 3 la estrategia *búsqueda y selección de información* que giró en torno al tema de la honestidad. Los alumnos debían realizar, a través del medio otorgado (tablets con conexión a internet), una búsqueda de información acerca del concepto de honestidad enfatizando en su definición, situaciones en las que se usa, consecuencias de no practicarla (ejemplos - casos) y su antónimo; todo ello en el marco de la estrategia de *grupos cooperativos* (Johnson et al., 1999) designando los roles que cumpliría cada uno de los integrantes (quién manipula responsablemente el dispositivo tecnológico, quién lee la información encontrada, quién toma los apuntes de los hallazgos más importantes, entre otros). Los grupos cooperativos se consolidaron como espacios que favorecen el enriquecimiento de sus habilidades comunicativas para hablar, leer, escuchar y escribir. Cabe resaltar, que estos procesos involucraron implícitamente la activación de habilidades de pensamiento de diferente orden como observar, identificar detalles, recordar información, describir, explicar, identificar causa-efecto, generalizar, juzgar, entre otros. En la figura 9 se comparte el producto de una de estas búsquedas de información.

**Figura 9.**  
Búsqueda y selección de información – concepto de honestidad.



**Nota:** Actividad búsqueda y selección de información. Concepto de honestidad. Sesión 3. "El DVD".

Aunque en este contexto específico no es común el uso de dispositivos tecnológicos en el aula para desarrollar procesos de aprendizaje con alumnado de básica primaria, debido a que los maestros no tienen el dominio suficiente para su uso dada la brecha digital generacional (Martín, 2020) y a que las instituciones educativas públicas no están dotadas con la cantidad suficiente de estas herramientas para que exista una cobertura mínima en las aulas de clase, la inclusión de los medios de comunicación entendidos como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión es sumamente necesaria (Martín-Barbero, 2002).

En ese orden de ideas, usar dispositivos tecnológicos para buscar y seleccionar información no solo generó el interés del alumnado en participar en las actividades propuestas, sino que les permitió concientizarse de la cantidad de información que pueden obtener por este medio sobre un tema determinado, así como la importancia de seleccionar la información adecuada según los propósitos u objetivos establecidos, ya que, generalmente, en este proceso, los alumnos optan por explorar los contenidos de las primeras páginas web que arrojan la búsqueda en Google. Así mismo, la inclusión de la televisión en el escenario escolar, en el marco de esta intervención pedagógica,

pone a disposición de los alumnos un vehículo para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades; en palabras de Freinet “adquirir conciencia de su propio valor”. (Kaplún, 2010)

Asimismo, se destaca de la Sesión 6 “El librito amarillo” la implementación de la estrategia *lluvia de ideas* acerca del concepto intimidad. En principio, cada alumno debía escribir una idea sobre ese tema en la cartelera dispuesta para ello; una vez consignadas todas las ideas se generó el espacio para conversar al respecto. Para ello, cada alumno leía su idea en público y la explicaba con más detalle.

La construcción del concepto arrojó ideas diversas de modo que el concepto tuvo varias vertientes como, por ejemplo:

La intimidad asociada con la zona genital:

*“la intimidad es una de nuestras partes más importantes del cuerpo y debemos cuidarla”*

Actividad Lluvia de ideas. Sesión 6 “El librito amarillo” **Estudiante S.R.**

La intimidad asociada al respeto por los artículos personales:

*“la intimidad es respetar las cosas de los demás, no coger celular, libros, ropa, etc., lo importante es respetar los objetos privados de los demás”*

Actividad Lluvia de ideas. Sesión 6 “El librito amarillo” **Estudiante C.P.**

La intimidad asociada al concepto de vergüenza. En suma, la lluvia de ideas reflejó la diversidad de pensamientos que se tienen al respecto y, enriqueció construcciones más completas y complejas.

Como resultado de éstas y las demás estrategias aplicadas en las diferentes sesiones, la fase motivacional cumplió su objetivo al preparar a los alumnos para continuar el camino al siguiente nivel del pensamiento crítico.

### **Nivel literal**

El nivel literal es la etapa inicial del camino hacia el pensamiento crítico; el interés se centró en dilatar los sentidos del alumno y ofrecerle estímulos para adquirir y desarrollar habilidades para percibir, observar, discriminar, nombrar, emparejar, identificar detalles, recordar, y secuenciar-ordenar.

En consecuencia, en este nivel los diferentes capítulos de las series animadas presentadas funcionaron como estímulo sensorial percibido a través de la vista y el oído, principalmente. Luego, mediante la observación, los alumnos fueron capaces de atender a los colores, las formas, la musicalidad, las gráficas, los personajes, las escenas, los diálogos, entre otros aspectos, que se convirtieron en fuentes de información de primer nivel y que a continuación son incorporados a esquemas mentales existentes que empiezan a ser asimilados y acomodados para adaptarse a la nueva información (Piaget, 2000).

En particular, luego de transcurrida la actividad focal de la Sesión 1 “Una familia modelo” se les entregó a los alumnos la guía de preguntas “*Identificando detalles*”; se realizó la lectura anticipada de cada una de las preguntas que la conformaban con el fin de que

focalizaran su atención para dar respuesta acertadas a éstas y edificar la comprensión del contenido narrativo del capítulo. Después, se proyectó el capítulo y el alumnado distinguió aspectos específicos, recordando detalles e información necesarios para responder a preguntas que contribuyó a afianzar una idea del contenido narrativo del capítulo de la serie animada y a entender cómo los detalles forman parte de un todo.

Por otro lado, en la Sesión 2 con el capítulo de Bob Esponja titulado “Grúa de habilidades” se fomentó la habilidad para emparejar mediante la cual los alumnos repasaron la información recibida y fueron capaces de distinguir las características sobresalientes de las escenas presentadas y establecer una relación con la descripción escrita ofrecida. En este punto, el desarrollo del pensamiento crítico evoluciona cuando los alumnos pueden hacer algo con la información recibida, han superado la recepción de esta para conseguir un objetivo particular (Priestley, 1996).

Finalmente, se destaca la Sesión 4 con el capítulo “Vida ecológica” de la serie animada Los escandalosos a través del cual se fomentó en los alumnos las habilidades para *identificar detalles, recordar y secuenciar*. Atendiendo a la estructura de los textos narrativos (inicio, nudo y desenlace), los alumnos registraron los hechos más importantes de los capítulos de las series animadas de forma escrita en un organizador gráfico. Esto les permitió establecer con exactitud cuál es el problema planteado en el capítulo y registrarlo en el apartado del nudo de la narración (figura 10).

**Figura 10.**

Organizador gráfico. Estructura narrativa.

Los escandalosos y se exigieron	y una señora
Fuera al supermercado con la bolsa	de la agencia de
caído y el señor ecológica hasta	cuando abrió
le dijo que si no llenar su casa de	les ayudó a los
la bolsa ecológica. bolsa ecológica.	osos a que a
	fuera en otros cos-
	Forest

**Nota:** Actividad desarrollada para fomentar habilidades para identificar detalles, recordar y secuenciar.

Así mismo correlacionaron el contenido de la indagación realizada en la fase anterior con la problemática abordada en el capítulo de la serie animada de tal forma que se generó una conversación acerca de los hechos plasmados en el nudo de la historia. En sus participaciones orales los alumnos manifestaron su preocupación por el impacto que tiene el plástico en determinados ecosistemas, especialmente en el acuático. Esto se debió a que la mayoría de las imágenes consultadas en la fase anterior se asociaron a este ecosistema. Sin embargo, no desconocieron el impacto que tienen estos residuos en otros ecosistemas. Incluso lograron reflexionar sobre situaciones cotidianas de nuestro contexto particular (calles cercanas al Centro Educativo y al barrio) cuestionando las acciones de quienes tiran basura en espacios públicos, lo que genera, por ejemplo, el taponamiento de las rejillas de alcantarillado de las vías públicas y por ende inundaciones que terminan afectando sus viviendas.

Así mismo, expresaron su descontento con quienes tiran basura fuera de los contenedores dispuestos para ello y con quienes sacan la basura en días que no les

corresponde, aunque saben que el sistema de recolección de basura en Colombia depende del sector o barrio. Por consiguiente, se concluye que es urgente realizar campañas de cultura ciudadana en nuestro entorno. En el siguiente fragmento se pueden apreciar algunas de sus opiniones sobre el tema tratado:

**Estudiante D.E.:** *Algo de lo que más me impacto es que a la vez que hacemos contaminación dañamos la naturaleza o la vida de los animales.*

**Maestra:** *Y En ese orden de ideas ¿qué impacto tiene el plástico en el medio ambiente cuando no es bien separado? Si yo no lo deposito en la basura y lo lanzo al río , lo lanzo en la calle ¿qué impacto tiene ese plástico ahí?*

**Estudiante J.G.:** *Las botellas plásticas que son lanzadas pueden llegar a los mares y océanos y hacer morir a los animales del agua.*

**Estudiante V.U.:** *Yo encontré unas imágenes muy interesantes que me gustaron, había una imagen que fue la primera que elegí que decía ¿qué puede causar la contaminación del plástico? Vi una tortuga que estaba amarrada con un plástico (...) vi unos niños tratando de salvarle la vida porque estaba como... ahogándose. El agua donde estaba esa tortuga se veía sucia, tenía botellas, vasos de plásticos, bolsas. También vi una imagen de un muchacho que estaba intentando sacar las botellas de la orilla del agua*

**Maestra:** *Y eso ¿qué simboliza?*

**Estudiante D.E.:** *Ayudar el medio ambiente a través del reciclaje*

Fragmento de la Sesión 4. “Vida ecológica”. Grabación de video. 1:04’

En concreto, este nivel permitió que los alumnos distingan las partes de un todo, recuerden detalles e información, recuperen de su memoria la información más relevante y establezcan con exactitud cuál es problema planteado en el contenido narrativo de los capítulos de las diferentes series animadas. Esto es muy importante, ya que el diseño de la intervención pedagógica desemboca en la adquisición de habilidades del pensamiento crítico que los faculta para resolver problemas de manera asertiva y los acerca a la adquisición de habilidades del siguiente nivel.

### **Nivel inferencial**

El nivel inferencial es quizá el más enriquecedor en el proceso de adquisición de habilidades de pensamiento crítico. Aquí los alumnos, con más ahínco, empiezan a hacer algo con la información que han recibido en las etapas anteriores, es decir, comienzan a procesar y a utilizar la información. A este nivel corresponden las habilidades para inferir, comparar-contrastar, categorizar-clasificar, describir-explicar, identificar causa- efecto, predecir-estimar, analizar, resumir-sintetizar y generalizar.

Así, por ejemplo, en la Sesión 1 “Una familia modelo” mediante el uso de fichas ilustradas con las escenas del capítulo los alumnos lograron describir-explicar qué sucedía en ellas y posteriormente categorizarlas-clasificarlas siguiendo la estructura de los textos narrativos (inicio, nudo y desenlace). La habilidad para describir algo de forma coherente requiere de un elevado nivel de organización y de planificación. Por su parte, las habilidades para categorizar-clasificar permiten acceder fácilmente a la información y tenerla al alcance cuando se la necesite pues esta es incorporada a la “central de

distribución” que es donde se decide a qué grupo o categoría corresponde (Priestley, 1996). En la figura 11 se expone una muestra de dicha actividad.

**Figura 11.**  
Al tablero la escena.



En esta parte es donde a Marge la invitan a tomarse una copa de ponche y ella dice que el ponche tiene algo de alcohol y ella... eh... se emborracha.

**Nota:** Fragmento de la grabación de vídeo – Sesión 1 – “Al tablero la escena”. 1:32:14

Con los capítulos “Grúa de habilidades” y “Vida ecológica” se logró abordar la habilidad para *identificar causa-efecto* a través del desarrollo de mapas araña consistentes en reconocer al menos una acción relevante llevada a cabo por los personajes de las series animadas y en torno a esa acción identificar las consecuencias que trajo consigo (figura 12).

**Figura 12.**  
Mapa araña.



**Nota:** Actividad desarrollada para fomentar la habilidad para identificar causa-efecto.

Fue necesario dedicar un tiempo prudencial para explicar los términos de causa-efecto y establecer ejemplos con situaciones de su vida cotidiana y experiencias personales para que los alumnos tuvieran una base sobre la cual elaborar sus propias producciones; esto a su vez condujo a una participación activa de los alumnos

ratificando la idea de que estos necesitan aprender a comunicarse, cooperar, socializar y trabajar con sus compañeros para comprender mejor sus conocimientos y el mundo que los rodea. De allí la importancia de los grupos de trabajo cooperativo pues los alumnos incursionan en el aprendizaje de la escucha activa cuando intercambiaban información, analizaban otras respuestas, se organizaban para realizar la tarea asignada, redactaban las respuestas, cooperaban con los otros miembros del grupo y trabajaban con miras a un objetivo común.

Bajo este esquema, se potenció el modelo de integración del lenguaje y del pensamiento. Se destaca que los alumnos lograron comunicarse con eficacia lo que constituye la adquisición de una de las habilidades más importantes en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico pues los alumnos necesitan la oportunidad de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar (habilidades de expresión verbal) dentro del salón de clase rompiendo con los esquemas tradicionales en los que el maestro ocupa la totalidad del tiempo hablando y los alumnos escuchando.

La habilidad para analizar se fomentó mediante la estrategia de aprendizaje discusión guiada entendida como un procedimiento interactivo y dialógico entre el maestro y los estudiantes sobre un tema determinado (Díaz-Barriga & Hernández, 2002) a través del cual se generó el intercambio de información, el respeto por la opinión del otro y la construcción de nuevos conocimientos.

La maestra desempeñó el rol de facilitadora al promover la participación del alumnado para expresar sus concepciones y experiencias de vida frente a temas como la familia, la diversidad en la composición familiar, el alcoholismo, el papel de la televisión en sus hogares (Sesión 1. Los Simpson: “Una familia modelo”); el autoconocimiento, la autoestima, el respeto por el otro (Sesión 2. Bob Esponja: “Grúa de habilidades”); la honestidad (Sesión 3. El increíble mundo de Gumball: “El DVD”); el impacto del plástico en el medio ambiente (Sesión 4. Los escandalosos: “Vida ecológica”); la amistad (Sesión 5. Gus. El pequeño caballero: “Amigos por siempre”) y la intimidad (Sesión 6. Bob Esponja: “El librito amarillo”).

En el siguiente fragmento se aprecian las opiniones de algunos de los alumnos participes en la investigación:

**Maestra:** ¿conocemos casos de familias donde, por ejemplo, papá o mamá beban alcohol?

**Estudiante C.P.:** eso es un poquito intenso... esa persona llega borracha a mi casa ¿sí? y mi mamá ya está dormida (...) yo lo único que voy a decir es que uno de mis familiares se emborracha algunos días festivos cuando no tiene que trabajar.

**Maestra:** ¿Y cómo te sientes tú cuando eso sucede?

**Estudiante C.P.:** Pues yo me siento un poquito incomoda.

**Maestra:** ¿Es agradable cuando vemos a una persona que ha ingerido alcohol?

**Estudiante A.B.:** Sí porque nos gastan cosas, pero no tanto porque se arman problemas a veces.

**Estudiante V.U.:** Mi mamá si toma, pero mi papá toma muy seguido. Mi mamá cuando toma se queda amaneciendo. Eso causó que mis papás se separaran.

**Maestra:** y tú ¿cómo te sientes frente a esa situación?

**Estudiante V.U.:** Mal.

**Maestra:** ¿Te enseña algo?

**Estudiante V.U.:** Que uno no debe tomar en la vida.

Fragmento grabación de vídeo. Sesión 1 “Una familia modelo” 1:23’

En el contexto que enmarca los hogares de estos niños y niñas es muy común evidenciar este tipo de problemáticas sociales. En este sentido, cabe resaltar la importancia que tienen estos espacios de socialización en los que los niños y niñas pueden expresar su sentir, pueden dar a conocer su percepción del mundo y pueden reflexionar que sus situaciones cotidianas son compartidas por sus compañeros, que pueden vivir situaciones similares y que por tanto también están en capacidad de entender su sentir. Así mismo, a través del visionado de este capítulo de la serie animada los alumnos fueron capaces de reflexionar sobre lo que sucede en sus hogares, comprender que los dibujos animados pueden reflejar situaciones que viven en su cotidianidad. Pero más allá de reconocer que hay similitudes entre esas narrativas y su contexto lo valioso en este proceso de mediación es encaminarlos a una reflexión más profunda, escudriñar sobre sus percepciones, sus opiniones y sus posibilidades para construir un proyecto de vida más próspero.

Merece la pena destacar el ejercicio desarrollado en la Sesión 5 “Amigos por siempre” consistente en predecir el final del capítulo. Esta habilidad requiere usar las experiencias pasadas, prestar atención a los detalles, comprender el significado de los datos y pensar acerca de las posibles consecuencias. La capacidad de hacer predicciones depende en gran parte de la habilidad de establecer relaciones. Para finalizar, se transmitió el final del capítulo de la serie animada y así los alumnos pudieron cotejar si sus predicciones habían sido acertadas o no.

En atención a las actividades realizadas en este nivel se puede destacar que influyeron positivamente en el fomento de las habilidades del pensamiento crítico y constituyen el preámbulo para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico que corresponden al nivel más alto del pensamiento.

### **Nivel crítico**

El objetivo final de cualquier programa educativo debe ser formar alumnos que sepan resolver problemas de manera competente, así como ser capaces de utilizar la información y las habilidades de pensamiento que les ayuden a aprender y a reflexionar por su cuenta. La habilidad para resolver problemas es el punto de transición entre los niveles inferencial y crítico de las habilidades de pensamiento. Aquí se emplean todas las habilidades adquiridas en las etapas anteriores para aplicarlas a la solución de problemas. También se emplean algunas habilidades de evaluación, que son las que realmente caracterizan al pensamiento del nivel crítico.

En el transcurso de la ejecución de la intervención pedagógica el desarrollo de habilidades a nivel crítico estuvo determinado por la ejecución de guías de resolución de problemas. Con estas se incursionó en el proceso para definir e identificar un problema tanto en el contexto del capítulo de la serie animada como en su contexto cotidiano (ficción vs realidad). En este orden de ideas, en la Sesión 1 “Una familia modelo”, por ejemplo, el alumnado logró identificar varias situaciones problemáticas, su causa y su posible solución. Sin embargo, frente a este último aspecto, la impresión general del alumnado es que en este capítulo no se genera una solución a determinados conflictos planteados.

En la figura 13 se comparten dos experiencias del desarrollo de la guía “Resolución de problemas” en las que el alumnado manifiesta no detallar la solución a determinadas problemáticas. En este sentido, los alumnos concluyeron que en este capítulo (ficción) no existe un interés preferente por presentar soluciones a determinados problemas.

**Figura 13**  
Resolución de problemas – contenido narrativo del capítulo

En el capítulo...	En el capítulo...
<p><b>Conflicto</b> Cuando BART Y LISA Pelean por quien era más a Homer</p>	<p><b>Conflicto</b> Bart y Lisa Peleaban por entrar al carro</p>
<p><b>¿Qué lo ocasionó?</b> Por que ninguno de los dos quería a Homer</p>	<p><b>¿Qué lo ocasionó?</b> Por competencia</p>
<p><b>¿Cómo lo solucionaron?</b> No lo solucionaron lo de Jaron a los</p>	<p><b>¿Cómo lo solucionaron?</b> no se soluciono</p>

**Nota:** Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en el contexto narrativo del capítulo.

No ocurre lo mismo cuando los alumnos definen e identifican problemas en su contexto cotidiano (realidad) ya que en todos ellos finalmente se expone una solución (Véase la figura 14). Sin embargo, cabe reflexionar que las soluciones que se plantean muchas veces no son las más asertivas. Este aspecto permitió enfatizar en un aspecto relevante: las características de las personas que resuelven asertivamente los problemas y las de aquellas que no lo hacen así; los alumnos pudieron evidenciar que cada individuo tiene maneras particulares de resolver problemas y, que algunas veces se tiene éxito en este propósito y otras veces se fracasa.

**Figura 14**  
Resolución de problemas – contexto cotidiano

En la vida cotidiana...	En la vida cotidiana...
<p><b>Conflicto</b> Yo una vez me peleé con un amigo</p>	<p><b>Conflicto</b> mi papá le peleo a mi mamá</p>
<p><b>¿Qué lo ocasionó?</b> estuvo riendo empujo y no se disculpó</p>	<p><b>¿Qué lo ocasionó?</b> mi papá quería comprar</p>
<p><b>¿Cómo lo solucionaron?</b> hablar y charlar sobre la situación</p>	<p><b>¿Cómo lo solucionaron?</b> mi mamá le advirtió y se le envió</p>

**Nota:** Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en contextos de la vida cotidiana.

Otra estrategia utilizada en la Sesión 2. “Grúa de habilidades” fue la formulación de preguntas bajo el precepto “¿qué pasaría si...?” con el fin de dar una posible solución, generar un desenlace diferente o evitar que se generara el problema planteado. Esta actividad involucró la habilidad para evaluar los posibles resultados de sus planteamientos. A partir de ellos, los alumnos estuvieron en capacidad de reflexionar sobre un plan determinado y cuestionarse su efectividad lo que redundó en un proceso de autoevaluación y retroalimentación. Ejemplos de esta actividad se detallan en la figura 15.

**Figura 15**

Resolución de problemas – Uso del precepto ¿Qué pasaría si...?



**Nota:** Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en el contexto narrativo del capítulo.

De la Sesión 3 “El DVD” surgieron construcciones valiosas por parte del alumnado que aportaron considerablemente al desarrollo de su pensamiento crítico. Por una parte, la condensación de cuatro preguntas básicas que deben responder al momento de enfrentarse a un problema:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Qué decisión tomar?
3. ¿Cuáles son las opciones disponibles para solucionar el problema?
4. ¿Qué puede suceder?

Y, por otra parte, una serie de recomendaciones que consideraron importantes al momento de resolver los problemas asumiendo una actitud respetuosa y responsable:

1. Actuar con serenidad frente al problema. No tratar de resolver los problema cuando se está molesto ya que ese estado emocional no conduce a buenos resultados.
2. Evitar culpar a los demás y evaluar mi responsabilidad dentro del problema.
3. Proyectar las posibles soluciones previendo el resultado para verificar su efectividad.
4. Evaluar si la manera en que planificamos y ejecutamos la solución del problema fue efectiva.
5. Aprender de los errores para no incurrir en los mismos problemas.

De la Sesión 6. “El librito amarillo” surgió la creación de afiches sobre el derecho a la intimidad, el respeto por el otro, el autocuidado y la prevención del abuso sexual. Una muestra de esta producción se presenta en la figura 16.

**Figura 16**  
 Afiche – Sesión 6 Tema: La intimidad



**Nota:** Actividad desarrollada para fomentar la habilidad para proponer.

Por su parte, la Sesión 4 "Vida ecológica" permitió llevar a cabo una campaña ecológica mediante:

1. *La creación de botellas de amor en el salón de clase con los plásticos de los comestibles consumidos por ellos.* En un primer momento, esta iniciativa se ejecutó en el grupo de alumnos de grado cuarto participe de esta investigación. Sin embargo, otros cursos se sumaron a ella por invitación del alumnado que había elaborado carteleras informativas y las habían pegado en el pasillo donde se ubican los salones de cuarto y quinto grado en el Centro Educativo.
2. *Incentivar, mediante el dialogo, a los padres de familia para que en sus hogares hicieran botellas de amor con los residuos plásticos de los productos que suelen consumir.* Esa labor de dialogo le correspondía a cada alumno en su hogar y cabe resaltar que algunos hogares adoptaron esta medida.
3. *Reutilizar los envases plásticos de los alimentos que les ofrecen en el Programa de Alimentación Escolar (envases de yogurt, cereal, gelatina, tapas de compota, entre otros).* Estos envases se recolectan una vez finalizado el consumo del alimento; cada estudiante se encarga de entregarlo limpio y se almacenan en un lugar específico del salón de clase. Cuando así lo requieren, hacen uso de estos

en la clase de artística para almacenar pinturas, para lavar pinceles, hacer manualidades, entre otros usos.

4. *La creación de un punto ecológico en el salón de clase.* Este punto ecológico fue elaborado por los estudiantes y consistió básicamente en tomar cajas de cartón en buen estado, forrarlas y decorarlas y marcarlas con el tipo de material que se debe disponer en ellas: papel, plásticos y botellas de amor.

## Discusión

La incorporación de la enseñanza del pensamiento crítico en la educación básica primaria y en general en los programas académicos requiere una modificación en el modelo actual de enseñanza con el fin de alentar a los alumnos a pensar y a aplicar la información que reciben de diferentes fuentes. Esto significa que, como maestros y maestras, podemos mejorar nuestras técnicas de enseñanza y generar un ambiente de aprendizaje que resulte más estimulante y gratificante para nuestros alumnos. El cambio en el proceso de enseñanza requiere de los siguientes factores: la información presentada por el maestro; la recepción de ésta por parte del alumno y la demostración de éste de que realmente recibió la información y fue capaz de procesarla y aplicarla (Priestley, 1996).

Las habilidades de pensamiento analizadas en este estudio son un aspecto importante para el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico, ya que como mencionan Paul & Elder (2003) al desarrollar dicha competencia los alumnos se habrán convertido en pensadores autodirigidos, autodisciplinados y automonitores, pero no son los únicos aspectos que se requieren. Se deben tener en cuenta otras variables como las disposiciones y los conocimientos que forman parte de las dimensiones del pensamiento crítico asociadas a la interpretación y análisis de la información, juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos, así como lo expresa la investigación de Lara, et al., (2017).

Al incentivar la competencia del pensamiento crítico desde temprana edad, se puede obtener un resultado más eficiente en el desarrollo de esta. Varios centros educativos, alrededor del mundo, hacen énfasis en fomentar el uso de esta habilidad en sus alumnos desde temprana edad para así evitar estudiantes con limitado pensamiento crítico (Fell & Lukianova, 2015 en Mackay et al., 2018).

En definitiva, la ejecución de esta propuesta pedagógica ha supuesto una oportunidad para cambiar la metodología docente, dando la posibilidad a los estudiantes de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, de reflexionar científicamente en clase, de trabajar con situaciones reales y de contribuir a la construcción de determinadas herramientas intelectuales que les permiten estar en disposición de tomar las decisiones adecuadas en una sociedad tan dinámica y alienante como la actual pues un objetivo fundamental de los grupos donde se enseña a pensar críticamente consiste en que tanto los maestros como los alumnos lleguen a ejercer su facultad intelectual de modo competente y con confianza en sí mismos, como un recurso para resolver todo tipo de problemas.

## Referencias

- Aguaded-Gómez, I, & Pérez-Rodríguez, M (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25 - 30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Aparici, R (coord.) (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: Editorial Gedisa. <https://doi.org/ISBN: 978-84-9784-605-9>
- Aparici, R, & García-Marín, D (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(55), 71-85. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Autoridad Nacional Televisión [ANTV]. (2014a). Informe del sector de la televisión en Colombia 2013. Bogotá.
- Autoridad Nacional Televisión [ANTV]. (2014b). Informe estadístico. Servicio público de Televisión. Bogotá.
- Bustamante, B, Aranguren, F, & Arguello, R (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 132 - 136. ISSN: 1134-3478
- Campos Arenas, A (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN: 978-958-20-0915-1
- Cebreiro López, B, & Fernández, M (2004). Estudio de caso. En F Salvador Mata, J Rodríguez, & A Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Ediciones Aljibe. ISBN : 8497001516
- Cifuentes, D, & Reyes, J (2014). Aproximación a los hábitos de consumo de contenido mediático por parte de los niños y las niñas en Colombia. Bogotá: Ministerio de Cultura. Obtenido de <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/480/APROXIMACION%20A%20LOS%20HABITOS%20DE%20CONSUMO%20DE%20CONTENIDOS%20MEDIATICOS%20POR%20PARTE%20DE%20LOS%20NIOS%20Y%20LAS%20NIAS%20FINAL.pdf>
- Comisión Reguladora de Comunicaciones [CRC]. (2020). Informe 4. Infancia, adolescencia y medios audiovisuales en Colombia: apropiación, usos y actitudes. <https://postdata.gov.co/sites/default/files/informes/INFORME%20-%20CRC%20AUDIENCIAS%20INFANTILES.pdf>
- Comisión Reguladora de Comunicaciones [CRC]. (2021). Informe ejecutivo del estudio Infancia y medios audiovisuales Apropiación, usos y actitudes. <https://cocom.gov.co/es/biblioteca-virtual/estudio-infancia-y-medios-audiovisuales-apropiacion-usos-y-actitudes-informe>
- De Fontcuberta, M (2001). Comunicación y educación: una relación necesaria. *Cuadernos de información*(14), 140 - 147. <https://doi.org/10.7764/cdi.14.190>
- De Miguel Sanz, Á (2019). La influencia de los contenidos televisivos infantiles de "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" y "Pepa Pig" en 1° y 2° de educación básica primaria. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Tesis doctoral.
- Del Valle López, A (2006). Los menores ante la televisión: una reflexión pendiente. *Educación*, 15(28), 83 - 103. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2050/1983>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2013). *Indicadores Básicos de Tecnologías de Información y Comunicación –TIC para Colombia*. 2012.
- Díaz-Barriga, F, & Hernández, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. ISBN: 970-10-3526-7
- Eggen, P, & Kauchak, D (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-607-16-0122-3
- Elder, L, & Paul, R (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Foundation for Critical Thinking. Obtenido de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Gutiérrez-Borda, A (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.939](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.939) p.8538
- Hernández, R, Fernández, C, & Baptista, M (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGrawHill. ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Jhonson, D, Johnson, R, & Holubec, E (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. ISBN: 950-12-2144-X
- Kaplún, M (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. ISBN: 978-84-7690-456-1
- Kaplún, M (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (págs. 41 - 61). Barcelona: Gedisa editorial. ISBN: 978-84-9784-605-9
- Lara Quintero, V, Avila Palet, J, & Olivares Olivares, S (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65 - 77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>
- López Mondejar, L (2015). *El consumo televisivo del alumnado de Educación Primaria*. Universidad de Murcia. Murcia: Tesis doctoral. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10201/47826>
- López, M, Moreno, E, Uyaguari, J, & Barrera, M (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Arete. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(15), 161 - 180. <https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.8>
- Mackay Castro, R, Franco Cortazar, D, & Villacis Pérez, P (2018). *El pensamiento crítico aplicado a la investigación*. Universidad y Sociedad, 10(1), 336 - 342. ISSN 2218-3620
- Marín-Gutiérrez, I, Díaz-Pareja, E, & Aguaded, I (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(124), 41 - 47. ISSN-e 1390-924X
- Martín, A (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales* (151), 77 - 93. ISSN 0213-0750

Martín-Barbero, J (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma. ISBN: 987-545-068-5

Núñez Ladevéze, L, & Pérez Ornia, J (2002). Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva: El conflicto pragmático de los responsables de la audiencia infantil. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(99), 113-143. <https://doi.org/10.2307/40184402>

Ogle, D (1990). Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje. En M Denise, *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique. ISBN: 9507010556

Orellana López, D. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205–222. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>

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

Pérez Serrano, G (2008). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla. ISBN : 9788471336286

Piaget, J (2000). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Barcelona: Editorial Crítica. ISBN: 9788484328957

Priestley, M (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico: actividades para motivar el pensamiento y enseñar a pensar*. México: Trillas. ISBN: 968-24-5500-6

Prieto, D (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (págs. 27 - 40). Barcelona: Gedisa editorial. ISBN: 978-84-9784-605-9

Sandoval Romero, Y (2016). *Televisión infantil en Colombia : caracterización desde los canales públicos, la audiencia y su programación*. Universidad de Huelva. Huelva: Tesis doctoral. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10272/12813>

Serna Collazos, A, Hernández García, M, Sandoval Romero, Y, & Manrique Grisales, J (2018). Prácticas de consumo cultural mediático en jóvenes estudiantes colombianos: Un estudio piloto. *Dixit*(28), 22 - 39. <https://doi.org/10.22235/d.v0i28.1579>

Solé, I (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. ISBN : 8478270744

Stake, R (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. ISBN: 84-7112-422-X

Vasilachis, I (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial. ISBN eBook: 978-84-9784-374-4

Wray, D, & Lewis, M (2000). *Aprender a leer y escribir texto de información*. Madrid: Morata. ISBN: 84-7112-436-X