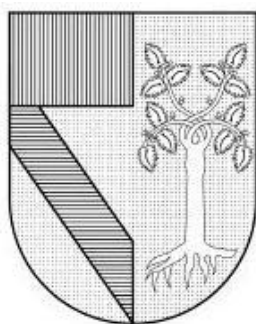


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**Con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
ante la Secretaría de Educación Pública**



**"EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO
UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA QUE FOMENTA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS DE EDAD"**

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Presenta

CLAUDIA BERE DE LA ROSA

Directora del Programa: Dra. Isabel Parés Gutiérrez

Asesor: Mtra. Susana del Pino Flores

México, D.F.

2009

Agradecimientos

Con todo mi amor agradezco la paciencia y apoyo incondicional de mi Chato y mi pequeña Amanda, agradezco también a Chelo, sin su apoyo no lo hubiera logrado.

A mis padres y hermanos les doy las gracias por la vida compartida, su cariño y apoyo.

Agradezco infinitamente a mi asesora la Mtra. Susana del Pino, pues gracias a ella inicié esta aventura. Con toda mi admiración le doy las gracias por su asesoría siempre cálida y relevante, sus comentarios siempre a tiempo, y su ayuda incondicional que he sentido desde que la conocí.

De manera muy especial le doy las gracias a la Mtra. Queta Fierro por permitirme observar y aprender de sus clases y comentarios que considero muy valiosos. Igualmente agradezco a las maestras Dulce María Peñalba y Daniela de la Peña, por regalarme su tiempo para realizar las filmaciones de mis clases.

Agradezco a Eugenio Echeverría, director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, por su ayuda, comentarios y material, que fueron muy valiosos para la elaboración de esta tesis.

Agradezco al Colegio Giocosa por su apoyo económico para la realización de la maestría, y por hacer posible una realidad educativa por la cual vale la pena esforzarse.

A los maestros del Colegio Giocosa les agradezco que además de ser buenos compañeros, forman una comunidad de indagación, de la que me siento orgullosa de formar parte.

Todo mi agradecimiento a los alumnos del Colegio Giocosa por permitirme ser testigo de sus procesos de aprendizaje, además de ser la inspiración de este trabajo. Les doy las gracias por su cariño y alegría, y les ofrezco con todo mi corazón este trabajo que es suyo.

Agradezco a la Dra. Sara Galbán sus comentarios y aportaciones en las clases, pues me resultaron muy útiles e interesantes, así como la bibliografía que me recomendó y el taller de titulación a su cargo, que me permitió concretar este trabajo.

A Maggy le doy las gracias por su apoyo y disponibilidad para cristalizar este proyecto, que con su alegre dinamismo hace más fácil el proceso.

Agradezco a la Universidad Panamericana, que me apoyó con una beca permitiéndome alcanzar esta meta, y también agradezco a sus maestros que con dedicación nos ayudaron a mejorar nuestra concepción de la pedagogía y práctica docente. Espero que todo su esfuerzo de frutos a su vez, en nuestros alumnos.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I. Fundamentos del Programa de Filosofía para Niños.....	5
I.1. Antecedentes del Programa de Filosofía para Niños	7
I.2. Origen del Programa de Filosofía para Niños.....	9
I.3. Estructura de la clase	11
I.4. Evaluación de la clase	17
I.5. Habilidades desarrolladas con el Programa	21
I.6. Aplicación en México	25
Capítulo II. Manifestaciones del pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años	27
II.1. Definición de reflexión y características del pensamiento reflexivo	27
II.2. Antecedentes teóricos del pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico.....	30
II.3. Contexto psicológico del desarrollo del pensamiento en niños de 6 a 8 años: enfoque piagetiano y neopiagetiano	38
II.4. Justificación teórica de la observación y el análisis de las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años	46
Capítulo III. Observaciones del desarrollo del pensamiento reflexivo durante las clases de Filosofía para Niños en niños de 6 a 8 años	51
III.1. Justificación del método de observación	51
III.2. Establecimiento y fundamentación del estudio de caso	54
III.3. Descripción de las observaciones de las clases de Filosofía para Niños	58
III.4. Interpretación de las observaciones	74
III.5. Posibles direcciones de investigación posterior	77
Conclusiones	79
Referencias	84
Apéndice 1. Registros de las clases de FpN.....	92
Apéndice 2. Análisis de las preguntas de los alumnos durante las clases	140
Apéndice 3. Figuras	161

Introducción

El uso de herramientas pedagógicas que ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo en los alumnos es fundamental en la práctica docente para construir una sociedad más reflexiva que sea por consiguiente más congruente, respetuosa y cooperativa.

En la práctica docente es común detectar que existe una tendencia por parte de los alumnos a adquirir conocimientos preferentemente ya analizados y sintetizados, es decir, prefieren copiar o repetir lo que otros pensaron; el uso de tecnologías como la Internet por un lado, permite tener acceso a una gran cantidad de información de una manera fácil y rápida, pero en otros casos, para muchos alumnos el proceso educativo termina ahí, no existe una formación de criterio, un filtro propio, lo que desemboca en dificultades para hacer síntesis y sacar conclusiones propias, limitando las potencialidades de cada individuo.

Esta misma actitud la observamos comúnmente en otros ámbitos de nuestra sociedad, muchas veces se repite lo que se vio en la televisión o en algún otro medio de comunicación o lo que simplemente se oyó de otra persona, sin cuestionar la veracidad o los alcances de los argumentos.

En este sentido se vuelve necesario desarrollar en los alumnos a temprana edad, tanto una actitud de indagación, como las habilidades que les permitan cuestionar, argumentar, buscar explicaciones y encontrar relaciones. Matthew Lipman desarrolló el programa de Filosofía para Niños con este objetivo, el cual surge justamente a partir de la observación de las carencias mencionadas, en sus estudiantes de la Universidad de Columbia en Nueva York (Lipman, et al, 1992: 14); posteriormente Ann. M. Sharp se incorporó al proyecto, y juntos han trabajado en desarrollar este programa para aplicarlo con niños desde preescolar, hasta jóvenes de bachillerato.

El viaje introspectivo implícito en la reflexión, es requerido desde el punto de vista pedagógico, no sólo para desarrollar las habilidades de pensamiento, sino también para lograr una verdadera formación humana, pues el individuo debería de ser capaz de formar su propio criterio, así como tomar decisiones congruentes buscando su bien y finalmente el de su comunidad.

John Dewey definió el pensamiento reflexivo por primera vez e hizo patente su importancia en el campo pedagógico, para él es la forma de pensamiento que nos permite examinar toda creencia o forma de conocimiento, según los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1989: 25).

Los antecedentes teóricos en los que esta tesis se sustenta, son el programa de Filosofía para Niños de Lipman y Sharp y la teoría de Dewey sobre el pensamiento reflexivo.

La pregunta inicial de donde parte esta tesis es ¿Cómo el programa de Filosofía para Niños puede desarrollar el pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años?. El objetivo general por consiguiente, es evaluar el programa de Filosofía para Niños como una herramienta pedagógica que puede desarrollar el pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años.

A continuación se presenta un resumen del contenido de la tesis, con el fin de generar una idea global del estudio aquí sustentado.

En el capítulo I titulado “Fundamentos del Programa de Filosofía para Niños”, se presentan inicialmente las generalidades del programa de Filosofía para Niños (FpN), explicando las razones por las cuales se analizó este programa en particular, como herramienta que desarrolla el pensamiento reflexivo. Se exponen también los antecedentes y el origen del programa, la estructura de la clase, las habilidades que desarrolla en los alumnos y finalmente, su aplicación en México.

El capítulo II titulado “Manifestaciones del pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años”, parte de la presentación de algunas definiciones de reflexión con el fin de encontrar divergencias y convergencias que permitan delimitar mejor el concepto de pensamiento reflexivo. Posteriormente, se reflexionan los trabajos de Dewey, enmarcando su definición de pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico. Como introducción y marco teórico del desarrollo del pensamiento en los niños de 6 a 8 años, se alude a la teoría ontogénica de Piaget y al enfoque actual neopiagetiano. Esto, con el fin de entender cómo se construye el pensamiento reflexivo en los niños, y justificar así, la presencia de ciertos elementos de este tipo de pensamiento en nuestras observaciones. Finalmente, se presentan y definen las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo que se evaluarán en el tercer capítulo de esta tesis.

En el capítulo III, “Observaciones del desarrollo del pensamiento reflexivo durante las clases de Filosofía para Niños en niños de 6 a 8 años”, se describe el método de observación y análisis utilizado en este trabajo, exponiéndose sus características con la finalidad de comprender las razones por las cuales este método fue elegido, después se establece el contexto del estudio de caso y se fundamentan sus características, se describen las observaciones de las clases de Filosofía para Niños y las interpretaciones de las mismas, y se finaliza con las posibles direcciones para una investigación posterior.

De este trabajo se desprenden varias conclusiones interesantes sobre la evolución en la forma de hacer preguntas de los niños, así como del desarrollo de la comunidad de indagación y de la progresión de las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con la reflexión. Las opiniones de la maestra y la observadora apoyan estos hallazgos.

A manera de continuación de este trabajo, resultaría interesante analizar individualmente la frecuencia y forma de hacer preguntas de cada niño, así como realizar entrevistas a docentes y alumnos involucrados en el programa de FpN, sobre los beneficios que han detectado con el programa de FpN.

Personalmente me llama la atención el hecho de que los niños al principio de las observaciones no podían definir o cuestionar claramente los conceptos, pero sí podían hacer ejemplos con ellos. Posiblemente la capacidad que observamos para hacer ejemplos, tiene que ver con las representaciones que surgen del pensamiento intuitivo y posteriormente, al desarrollarse el pensamiento más racional y complejo, se logran cuestionar y definir conceptos de manera más clara. Por tanto, resultaría interesante investigar el papel de la intuición en la construcción del pensamiento más complejo.

A partir de este estudio y congruente con la filosofía pragmática, me gustaría incluir ciertas acciones a mi práctica docente, por ejemplo, complementar las autoevaluaciones que surgieron de los alumnos, incluyendo elementos de reflexión metacognitiva para aplicarlas cada bimestre a los alumnos; así como realizar al final de cada clase, preguntas para ser respondidas individualmente por los alumnos y por los docentes, que fomenten la reflexión y la autoevaluación¹.

Finalmente, consideramos que se pueden formar esquemas de pensamiento y de acción reflexivos en los alumnos que se vuelvan *habitus*², y que les ayuden a ser personas más autónomas, respetuosas de las diferencias, congruentes, creativas y solidarias.

¹ Ver cap. III, tema III.5. titulado “Posibles direcciones de investigación posterior”.

² Tomado de Perrenoud (2004: 79), en donde se hace referencia a la capacidad de formar un sistema de estructuras de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción que constituyan esquemas de pensamiento y acción reflexivos.

Capítulo I. Fundamentos del Programa de Filosofía para Niños

En este primer capítulo se presentan las generalidades del programa de Filosofía para Niños (FpN); de manera introductoria se analizan las razones por las cuales se utilizó este programa como una herramienta que desarrolla el pensamiento reflexivo y no otros programas; se exponen también los antecedentes y el origen del programa, la estructura de una clase sustentada en FpN, las habilidades que desarrolla en los alumnos, y finalmente, su aplicación en México.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el programa de FpN promueve dos elementos fundamentales, el diálogo filosófico y la comunidad de indagación. En este trabajo nos interesa particularmente el desarrollo del pensamiento reflexivo partiendo de ambos elementos. Aunque existen otros programas que desarrollan habilidades de pensamiento (cognitivas principalmente) relacionadas con la reflexión, éstos no promueven el diálogo filosófico que parte dentro de una comunidad de indagación, como sucede con el programa de FpN.

Por ejemplo, el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) desarrollado por Reuven Feuerstein (Martínez Beltrán, et al, 1990: 161), pretende que el alumno trate de encontrar soluciones a diversas tareas teniendo interacción directa sólo con el mediador o profesor, el cual trata de motivar la competencia, la iniciativa por parte del alumno y la toma de conciencia de los procesos mentales que el alumno desarrolla, propiciando la metacognición³.

³ Feuerstein retoma el concepto de metacognición desarrollado por Flavell y lo define como los procesos que intervienen en las operaciones mentales relacionadas con la toma de decisiones y estrategias para la solución de tareas (Martínez Beltrán, et al, 1990: 31)

Por su parte, el programa de FpN busca generar una comunidad en la que se establecen relaciones más de cooperación que de competencia, y a partir del diálogo filosófico, desarrollar habilidades de pensamiento incluyendo ciertas habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo, con el objeto de llegar a un entendimiento personal de lo que es correcto y verdadero en pensamiento y acción (Echeverría, 2004: 25).

Otro programa que desarrolla habilidades de pensamiento relacionadas con la reflexión, es el desarrollado por la maestra Margarita Sánchez del Instituto Tecnológico de Monterrey, que junto con varias instituciones académicas como la Universidad de Harvard y otras instituciones académicas sudamericanas, han diseñado material instrumental y evaluaciones (Sánchez, 2002), en este sentido. Estos proyectos se pueden trabajar en clase, pero tienen las mismas características instrumentales del PEI, y en consecuencia, su objetivo principal reside en mejorar las habilidades de pensamiento de los alumnos a nivel individual.

Existen otros proyectos interesantes en México que trabajan partiendo de un trabajo en comunidad para desarrollar la inteligencia, como el programa de Desarrollo de Inteligencia a través del Arte (DIA) creado por Claudia Madrazo en 1992 (Madrazo, 2009). Su objetivo principal es integrar el arte a la vida cotidiana de los estudiantes, desarrollando habilidades de observación de imágenes y generando una discusión en torno a ellas, sin embargo, este programa no busca un diálogo filosófico entre los estudiantes como lo hace el programa de FpN.

Después de presentar brevemente otros programas que desarrollan habilidades de pensamiento, de su análisis se eligió al programa de FpN como una herramienta pedagógica que puede desarrollar el pensamiento reflexivo, ya que las habilidades de

pensamiento busca desarrollarlas por medio de un diálogo filosófico y en una comunidad de indagación.

I.1. Antecedentes del Programa de Filosofía para Niños

El diálogo filosófico que parte de preguntas, se usa como instrumento pedagógico para alcanzar el conocimiento desde los tiempos de Sócrates en la antigua Grecia. Sócrates desarrolló la “Mayéutica” o tratado sobre el discurso. Platón escribe en el *Teeteto*⁴, la forma de cuestionar de Sócrates al joven *Teeteto* y “hace parir” las respuestas, partiendo de las condiciones y límites del discurso (*lógos*)⁵. El diálogo filosófico tiene lugar cuando Sócrates invita a sus interlocutores a emprender una investigación sobre un tema específico, y a través de la articulación y desarticulación de los argumentos, se cuestionan las distintas tesis para eventualmente encontrar algún tipo de definición (*lógos*), así la palabra vuelve a la palabra para reconstruirse.

Es importante aclarar que el programa de FpN no es propiamente una mayéutica, pues el conocimiento no se piensa como algo que está en todos los seres humanos y sólo es cuestión de “sacarlo”, como lo suponía Sócrates. El conocimiento se construye y se modifica con la experiencia, es producto de la reflexión de la acción, en la acción y para la acción. El programa de FpN genera la reflexión a partir del cuestionamiento de los alumnos al hacer preguntas filosóficas, y al discutir las preguntas que a ellos les parecen más interesantes⁶.

⁴ Diálogo en el que Platón presenta la manera de dialogar de su maestro Sócrates con otros personajes en la búsqueda del conocimiento (Platón, 1982: 145).

⁵ *Lógos* en griego significa palabra, razón y discurso, puede entenderse como discurso verdadero o la verdad como discurso (Comte-Sponville, 2003: 320)

⁶ Estos puntos se aclararán en el apartado I.3. “Estructura de la clase”.

¿En FpN qué se entiende por preguntas filosóficas? Son aquellas que generalmente no tienen una respuesta acabada, generan controversia, son difíciles de definir y son naturales al ser humano de cualquier edad.

Gracias a la discusión y la reflexión de los conceptos que surgen de las preguntas filosóficas, el programa de FpN pretende que los alumnos alcancen los siguientes tres objetivos:

- 1) Desarrollar sus habilidades de pensamiento.
- 2) Desarrollar, construir y clarificar conceptos distinguiendo sus significados en diferentes contextos.
- 3) Explorar junto con sus compañeros sus valores y las bases en las que éstos se sustentan (Echeverría, 2004a: 18).

Filosóficamente, el otro elemento que sustenta el programa de FpN además del diálogo filosófico, es el concepto de comunidad de diálogo o comunidad de indagación. Históricamente, este concepto surge a principios del siglo XX con los primeros pragmáticos: Peirce, Mead y Dewey, quienes señalan que con la mente podemos aprender, gracias a que ésta, tiene la capacidad de reconstruir sus hábitos para pasar de un estado de incomodidad a otro de equilibrio. En el nuevo estado de equilibrio se ajustan las personas a las nuevas circunstancias o se ajustan las circunstancias a las necesidades de las personas, o ambos casos (Gregory, 2004a: 1).

Los pragmáticos aplican su modelo no sólo a los individuos, sino también a las comunidades, para ellos, las comunidades tienen hábitos, como ciertos patrones de interacción, cooperación o conflictos; y son capaces de aprender, de reconstruir y reconstruirse. Dewey, es el primero en hablar de las implicaciones pedagógicas de una comunidad de indagación, debido a que esta forma de aprender resulta más ventajosa por

ser más natural u orgánica, más auténtica y por favorecer la democracia (Gregory, 2004a: 4).

Adicionalmente, John Dewey es una referencia obligada en este trabajo, ya que fue el primero en hacer referencia acerca de la importancia de desarrollar el pensamiento reflexivo en el proceso educativo, además de establecer el papel activo del maestro en este proceso (Dewey, 1989: 33). Sus teorías constituyen uno de los pilares más importantes que sostienen el programa de FpN, por ello, en el capítulo II, se ahondará en las teorías de Dewey sobre el pensamiento reflexivo. Bástenos por ahora saber que para Dewey es necesario formar una inteligencia crítica, que se desarrolla por medio de la indagación en una comunidad y que tiene el propósito de reformar, reconstruir o resignificar el conocimiento (Echeverría, 2004a: 27). A continuación se hará referencia al origen del programa.

I.2. Origen del Programa de Filosofía para Niños

El programa de FpN lo desarrolló el filósofo Matthew Lipman en los años sesenta del siglo XX. Siendo profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Columbia en Nueva York, notó carencias en sus estudiantes relacionadas con ciertas habilidades del pensamiento, por ejemplo, tenían dificultades para defender sus argumentos, para hacer analogías, inferencias, deducciones, generalizaciones, etcétera (Lipman, et al, 1992: 14).

Lipman se propuso generar un programa que fuera parte del curriculum escolar para ayudar a los alumnos desde pequeños, a generar mejores habilidades del pensamiento. El primer objetivo del programa consistió en que los alumnos de bachillerato lograsen el hábito de pensar de manera activa, independiente y reflexiva (Echeverría, 2004a: 13). Sostiene Lipman que “Un niño que mejora su capacidad de pensar no sólo es un niño que ha crecido, sino que es un niño que ha aumentado su capacidad de crecer” (Lipman,

1992: 18); a partir de ello es que en la Universidad de Montclair en Nueva Jersey, E.U., se fundó el Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC), en donde se lleva a cabo el programa de FpN oficialmente desde 1973 (Echeverría, 2004a: 14).

En los años setenta (del siglo XX) Ann M. Sharp filósofa también, se incorporó al proyecto de FpN y desde entonces, ambos, Lipman y Sharp han creado materiales que consisten básicamente en novelas filosóficas para niños y jóvenes, al igual que manuales de actividades para cada novela (Reed y Sharp, 1996: 19).

Las novelas son el punto de partida de las clases, pues a partir de éstas se pretenden generar cuestionamientos y discusiones en el aula, mostrando como protagonistas, a niños y adolescentes que piensan de manera reflexiva y que razonan juntos sobre sus problemas cotidianos. Esto, con la finalidad de que los alumnos se identifiquen con los protagonistas y reflexionen en comunidad sobre las cuestiones cotidianas que les pueden estar ocurriendo.

Los temas de las novelas parten de ideas y conceptos filosóficos que han surgido a lo largo de la historia de la humanidad, y se manejan tratando de desarrollar habilidades del pensamiento. Actualmente, existen novelas escritas para discutirse con niños desde preescolar hasta bachillerato, y en cada una, se manejan aspectos relacionados con las etapas de desarrollo de los alumnos (Echeverría 2004a: 14).

Para cada novela hay un manual que sugiere actividades que promueven el diálogo filosófico y la reflexión, ambos llevan a la comunidad a desarrollarse como una verdadera comunidad de indagación.

¿En FpN qué se entiende por una comunidad de indagación? Para Lipman es un proceso comunitario que surge en el aula, y está orientado a generar un producto, entendido éste, como alguna afirmación o juicio que puede ser tentativo, llevando una dirección dada por los argumentos, aclara que es un proceso dialógico⁷ no es una conversación, ni una disputa (Lipman, 1998: 305).

Ann Sharp define a la comunidad de indagación, como un ente dinámico que representa un medio y un fin del programa: “Toma nuevos aspectos y dimensiones en la medida en que los docentes y estudiantes lo aplican, y se modifica de acuerdo con los propósitos de éstos”. Para ella “Es un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse” (Splitter y Sharp, 1996: 36).

Podría verse también, como un sistema complejo (Morin, 2003: 28), en el que sus elementos interaccionan y se modifican dinámicamente, produciendo propiedades emergentes difícilmente predecibles, en donde lo importante es aprender junto con los demás y gracias a los demás, para lograr ser un mejor individuo, y un mejor miembro de la comunidad.

A continuación se presenta la estructura de la clase de FpN, con el fin de exponer cómo se desarrolla el programa de FpN en el aula.

I.3. Estructura de la clase

La estructura de la clase comienza con la disposición de las sillas y las mesas en el aula, éstas tienen que formar un círculo, pretendiendo que tanto la maestra como los alumnos se sienten a la misma altura y puedan verse las caras. Aunque esto puede parecer trivial,

⁷ Método socrático en donde el conocimiento surge del diálogo basándose en la búsqueda de argumentos (Compte-Sponville, 2003: 159).

no lo es, sugiere por ejemplo, que el maestro no tomará el papel de sabio poseedor de las respuestas, asimismo, se forma un sentimiento de pertenencia al grupo, y se fomenta la participación bajo el supuesto de que todos los alumnos son importantes, pues si no participan o no lo hacen de manera adecuada, se propicia más fácilmente la autorregulación del grupo.

La clase inicia con una actividad que promueve la discusión filosófica, se sugiere que esta actividad sea leer entre todos y por turnos, una parte de la novela filosófica correspondiente al curriculum del programa de FpN. Posteriormente, los alumnos hacen preguntas individualmente o en equipo sobre el texto o la actividad realizada. Las preguntas se escriben en el pizarrón o en carteles con el fin de que todos las puedan ver. En este momento la actuación del docente es muy importante, pues se convierte en moderador que promueve que las preguntas de los niños sean filosóficas. Generalmente, las preguntas que tienen respuestas obvias o fácilmente contestables, no son preguntas filosóficas y a los alumnos se les puede sugerir que generen otras.

Lo que hace que una pregunta sea filosófica es que presente al menos alguna de las tres características siguientes (Splitter y Sharp, 1996: 178):

- 1) Que indique razonamiento e indagación.
- 2) Que trate de formar conceptos.
- 3) Que propicie la construcción de sentido.

1) Las preguntas indican razonamiento e indagación cuando las preguntas buscan:

- Dar razones.
- Distinguir las buenas razones de las malas.
- Construir inferencias y evaluar argumentos.

- Generalizar y usar analogías (razonamiento inductivo).
- Identificar, cuestionar y justificar supuestos.
- Reconocer contradicciones.
- Detectar falacias.
- Procurar la consistencia.
- Hacer distinciones y conexiones (parte/todo, medios/fin, causa/efecto).
- Hacer preguntas y hallar problemas.
- Basarse en los intereses comunes de los involucrados.
- Hacer predicciones, formular y probar hipótesis (razonamiento deductivo).
- Proponer ejemplos y contraejemplos.
- Corregir el propio pensamiento.
- Formular y usar criterios.
- Detectar vaguedades y ambigüedades.
- Pedir evidencias.
- Tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes.
- Tener apertura mental y ser imaginativo.
- Desarrollar coraje intelectual, humildad, tolerancia, y perseverancia.
- Estar comprometido con la búsqueda de la verdad.
- Ser cuidadoso con los procedimientos de indagación.
- Respetar a las personas y sus puntos de vista.

2) Las preguntas indican formación de conceptos cuando en las preguntas se cuestionan temas como lo justo, lo verdadero, lo bueno, la amistad, el espacio, el

tiempo, la persona, lo real, los derechos, las obligaciones, la libertad, la identidad, la mente, el arte, el conocimiento. Estos conceptos son:

- Comunes a la mayoría de los seres humanos.
- Centrales a nuestra experiencia.
- Polémicos o problemáticos.

3) Las preguntas construyen sentido cuando a partir de un estado de confusión se buscan significados haciendo conexiones entre lo que se ha comprendido y lo que no, es decir se reconstruyen, se resignifican las ideas.

Los tres criterios expuestos con anterioridad (Splitter y Sharp, 1996: 178-181) sirven de herramientas que permiten determinar las propiedades de las preguntas y de los argumentos de la discusión para no perder el sentido de la misma.

Una vez que se han escrito las preguntas en el pizarrón o en cartulinas y toda la comunidad puede verlas, se realiza una votación individual en la que igualmente, sólo los alumnos intervienen. Es importante pedir a los alumnos que elijan la pregunta que les resulte más interesante o la que les genere mayor curiosidad.

A continuación, se pueden realizar actividades sugeridas por los manuales que acompañan a las novelas, como por ejemplo, responder ciertas preguntas o hacer una tabla con los temas tratados en clase o directamente se puede pasar a la discusión.

La discusión se centra en tratar de responder la pregunta o preguntas que por votación la comunidad eligió y resultó o resultaron las más significativas. El papel del maestro en este momento de nuevo resulta fundamental, pues por medio de la reflexión sobre los

procesos de razonamiento e indagación, al igual que al hacer referencias a conceptos generales, y buscando conexiones que contribuyen a formar sentido, puede promover el pensamiento reflexivo en los estudiantes.

Al final de la sesión, los alumnos recapitulan los temas discutidos en clase, además de las maneras diferentes en las que se abordaron éstos, incluso se puede generar una conciencia grupal de hasta dónde puede llegar la discusión en lo sucesivo. Estas estrategias favorecen procesos metacognitivos y una cierta claridad que genera seguridad sin la necesidad de llegar a una conclusión única y definitiva (Campirán, 2004: 3); además se brinda la oportunidad de una reflexión conjunta sobre quiénes y cómo han participado. Cabe hacer notar, que los objetivos de las clases de FpN no están orientados a cubrir ciertos contenidos, sino a fomentar una manera correcta de pensar y de discutir cualquier contenido filosófico que haya resultado significativo para el grupo en ese momento.

La estructura de la clase es básicamente la misma desde las sesiones en preescolar hasta el bachillerato, lo que cambia es la forma de cerrar la sesión, por ejemplo, en el caso de preescolar, la actividad de cierre puede ser el realizar un dibujo o una figura de plastilina relacionada con la clase (Echeverría, 2004a:101), mientras que para los niños de cualquier nivel de primaria o mayores, se puede cerrar de manera sustantiva o procedimental (Splitter y Sharp, 1996: 185).

El cierre sustantivo es el que incluye una presentación o resumen de los puntos y conclusiones específicos, sin que esto implique que la indagación haya concluido. El cierre procedimental implica que el grupo puede determinar hasta dónde ha llegado la indagación y cuáles podrían ser las siguientes vertientes a tratar en lo sucesivo. Por la naturaleza propia de la indagación filosófica, los enunciados de cierre generalmente incluyen componentes sustantivos y procedimentales.

En la práctica, cada comunidad de indagación debe hallar su propia dinámica, que incluye los mecanismos de autocontrol para respetar turnos y opiniones diferentes, hasta sus formas de argumentar, de cerrar y de autoevaluarse. El maestro forma parte de la comunidad de indagación, incluso la posición de las sillas y las mesas promueve una relación simétrica entre los alumnos y el maestro, sin embargo, se reconoce que la autoridad del maestro es fundamental para generar un ambiente de respeto y participación por parte de todos los miembros de la comunidad, así como para dirigir el diálogo y se logre al final una sensación de progreso, identificando las futuras direcciones de la discusión, sobre todo con los alumnos pequeños.

Al inicio del curso, cuando se está conformando la comunidad, es el maestro el principal encargado de la autoridad, pero conforme la comunidad madura, ésta es capaz de autorregularse adquiriendo autoridad (Splitter y Sharp, 1996: 191). Aún así, el maestro como profesional reflexivo, tiene que ser muy responsable y consciente de ejemplificar y modelar continuamente, modos reflexivos y razonables de comportamiento (Schön, 1992: 29). Las capacidades del maestro para dirigir el diálogo filosófico son también fundamentales para lograr los objetivos del programa, es por eso, que para ser docente de esta materia se tiene que hacer un diplomado de aproximadamente un año que consta de tres módulos y lo certifica la Federación Mexicana de Filosofía para Niños.

En FpN se reconocen las siguientes responsabilidades del docente (Splitter y Sharp, 1996: 196; Reed y Sharp, 1996:304; Santiago, 2002:55-57):

- Ser modelo en procedimientos y actitudes (no en contenidos conceptuales).
- Mantener en el grupo la disciplina y un sentido de justicia y de respeto mutuo.
- Cuidar que todos tengan las mismas posibilidades de participar.
- Elegir historias apropiadas y otros materiales de estimulación.
- Introducir ejercicios y actividades apropiados para la deliberación comunitaria.

- Coordinar la discusión.
- Exigir y contribuir a las síntesis y evaluaciones del progreso de la comunidad.

Con lo anterior se concluye que la formación del maestro como profesional reflexivo es fundamental para alcanzar los objetivos de la clase, pues el maestro tiene que estar atento y sensible a las formas de cuestionamiento de los alumnos y fomentar un verdadero diálogo filosófico. En este sentido la evaluación de la clase, partiendo de autoevaluaciones por parte de los maestros y alumnos, se vuelve no sólo un indicador de la calidad de la clase, sino un elemento más que propicia la reflexión. A continuación se abordarán las formas más comunes de evaluación en FpN.

I.4. Evaluación de la clase

Comúnmente la evaluación de la clase de FpN es una autoevaluación, en la que la comunidad de indagación responde sobre el desempeño propio como alumno o como maestro de la comunidad. Existen varias referencias publicadas sobre evaluación del programa, Moughn Gregory de la Universidad de Montclair ha desarrollado documentos interesantes al respecto (2004b:1). En la autoevaluación que él propone, separa las preguntas en:

- a) Virtudes cognitivas de la indagación.
- b) Virtudes sociales de la indagación.
- c) Resultados de la indagación.
- d) Relevancia de la indagación al enseñar o aprender.
- e) Comentarios.

Los alumnos y los maestros se califican usando la siguiente escala para responder a cada pregunta:

- No cumplí con las expectativas.
- Cumplí con las expectativas.
- Excedí las expectativas.

Anteriormente, se evaluaban las clases de FpN con el test de habilidades de razonamiento conocido como New Jersey, pero este instrumento resultó limitado pues las habilidades relacionadas con la indagación filosófica van mucho más allá de las relacionadas con la lógica deductiva⁸, y además, no resultaba una evaluación formativa ni congruente con el programa (Splitter y Sharp, 1996: 201-206).

Splitter y Sharp (1996: 207) sugieren evaluar a los alumnos tomando en cuenta los siguientes criterios:

- La eficacia con que emplean sus estrategias de razonamiento e indagación.
- El uso reflexivo de términos como “buena razón”, “criterios”, “juicio”. “distinción” y “relación”.
- Su capacidad e inclinación para explorar conceptos en varios niveles de abstracción.
- Su conciencia a través del lenguaje, de las diferentes formas de llegar a construir y comunicar sentidos.

⁸ La lógica deductiva se puede evaluar de manera individual y se corresponde con los esquemas de pensamiento de cada persona, pero la indagación filosófica implica una búsqueda de conceptos o sentido de una comunidad de personas, que entre sí argumentan, contrargumentan, en fin indagan cuestionamientos.

El programa considera que la evaluación tiene que ser formativa y realizarse varias veces durante el curso, para que realmente constituya un elemento que propicie metacognición y se logren progresos (Gregory, 2004b: 1-8).

Reed y Sharp (1996: 285) señalan que los componentes generales de la autoevaluación que realiza el maestro deben incluir las siguientes preguntas:

- 1) ¿Las discusiones en el grupo son filosóficas?
- 2) ¿Cómo hago el cierre de la clase?
- 3) ¿Qué hago cuando los niños dicen algo que no me gusta, o no me gusta la forma en la que lo dicen?
- 4) ¿Estoy formando una comunidad de indagación?

De Puig y Sátiro (2000: 232, 233) sugieren realizar una serie de prácticas para realizar las siguientes evaluaciones:

- 1) Autoevaluación.
- 2) Evaluación de la dinámica de clase.
- 3) Evaluación de la relación entre los miembros de la clase.
- 4) Evaluación de la participación de los miembros del grupo.
- 5) Evaluaciones abiertas.

Su propuesta resulta interesante porque sugieren varias prácticas sencillas y claras para trabajarlas con niños de preescolar, pues existe poco material que evalúe habilidades de pensamiento en niños pequeños.

Echeverría (2004a: 139,140) sugiere evaluar a los alumnos a nivel individual o grupal tomando en cuenta diez indicadores:

- 1) Hace preguntas relevantes.
- 2) Construye a partir de las ideas de los demás.
- 3) Acepta la crítica razonable.
- 4) Está deseoso de escuchar puntos de vista.
- 5) Respeta a los otros y a sus derechos.
- 6) Fundamenta sus opiniones con razones convincentes.
- 7) Proporciona ejemplos y contraejemplos.
- 8) Trata de descubrir presuposiciones subyacentes.
- 9) Hace juicios equilibrados.
- 10) Dirige sus comentarios a sus compañeros.

Como se puede observar, la estructura de la clase de FpN en general es constante a excepción de la evaluación, en este sentido los docentes son libres de escoger o crear sus propias herramientas de evaluación, siempre y cuando evalúen si se logró hacer un diálogo filosófico y formar una comunidad de indagación.

Considero que las evaluaciones más formativas constituyen una estrategia mixta, es decir, tanto la autoevaluación del maestro y de los alumnos hacia su propio desempeño es importante, como la evaluación que el maestro haga de los alumnos; y los alumnos hagan del maestro y la clase. Este tipo de evaluaciones mixtas se pueden realizar de forma sistemática cada mes o cada bimestre y adicionalmente, aplicar la estrategia reflexiva (Galbán, 2006: 250) de preguntarles a los alumnos al final de cada clase ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Qué reafirmé?, ¿Cómo lo reafirmé? y ¿Qué dudas tengo?; y como maestro preguntarse ¿Qué hice bien durante la clase?, ¿Qué comportamientos positivos

favorecí?, ¿Qué hice mal?, ¿Qué comportamientos negativos favorecí?, ¿Qué puedo hacer para la próxima sesión?, ¿La discusión en el grupo fue filosófica?, ¿Estoy formando una comunidad de indagación?, ¿Cómo hice el cierre de la clase?, ¿Qué hice cuando los alumnos dijeron algo que no me gusta o no me gusta la forma en la que lo dicen?. Este tipo de evaluación y estrategia favorecen la reflexión en la acción y un mejor desempeño del maestro y del alumno. A continuación se presentan las habilidades de pensamiento que desarrolla el programa de FpN, que además de servir como indicadores para realizar una buena evaluación, representan las habilidades que el maestro tiene que fomentar en él y en sus alumnos para construir un *habitus* reflexivo.

I.5. Habilidades desarrolladas con el Programa

Las habilidades del pensamiento comenzaron a estudiarse con gran interés a partir del desarrollo de la psicología cognitiva hace treinta años (Echeverría, 2004a: 55). Esta ciencia trata de entender el desarrollo y características de la inteligencia separando las capacidades de los individuos en habilidades relacionadas con ciertas funciones cerebrales (Martínez Beltrán, et al, 1990: 45).

Para Lipman las habilidades de pensamiento “(...) Son el conjunto de destrezas que se manifiestan dentro del pensamiento de orden superior” (Echeverría, 2004a: 58). El pensamiento de orden superior es el conjunto formado por el pensamiento crítico, el creativo y el valorativo⁹.

Lipman propone la siguiente clasificación de habilidades del pensamiento:

- 1) Razonamiento.
 - Conversión.

⁹ En FpN quizá por la influencia de la filosofía más que de la psicología, se maneja comúnmente el término de pensamiento de orden superior, y no el de inteligencia.

- Hacer inferencias adecuadas.
- Dar buenas razones.
- Realizar buenas analogías.
- Detectar presuposiciones.
- Pensar hipotéticamente.
- Pensar silogísticamente.
- Detectar contradicciones.
- Estandarizar.

2) Indagación.

- Formación de hipótesis.
- Proponer ejemplos y contraejemplos.
- Cuestionar adecuadamente.
- Contrastar.
- Pedir evidencias.
- Demandar criterios.
- Ser sensible al contexto.
- Autocorregirse.
- Crear alternativas.

3) Formación de conceptos.

- Hacer distinciones.
- Establecer conexiones.

- Definir.
- Detectar similitudes.
- Ser razonable.
- Relacionar, construir con ayuda de los demás.

4) Traducción y transferencia.

- Saber escuchar.
- Ser sensible a los sentimientos de los demás.
- Inferir visiones del mundo.
- Tener imaginación moral.
- Tener la mente abierta.
- Respetar a los demás.
- Poner el ego en perspectiva.
- Seguir la indagación hacia donde ésta conduzca.

Todas estas habilidades de pensamiento no sólo están relacionadas entre sí, sino que en muchos casos se necesita la presencia de unas, para observar la presencia de otras, y en este sentido no se pretende favorecer cada habilidad de forma individual, por el contrario, pedagógicamente se busca desarrollar el pensamiento de forma holística.

El docente en FpN puede ayudarse de los manuales de actividades escritos de cada novela, para facilitar en los alumnos el desarrollo de las habilidades anteriores. El objetivo del programa es promover el desarrollo del pensamiento de orden superior.

Dada la complejidad del análisis del pensamiento de orden superior, en el presente trabajo se analizaron sólo ciertas habilidades relacionadas con el pensamiento reflexivo o crítico¹⁰, que presentaron un grupo de alumnos durante sus clases de FpN. Las observaciones se realizaron durante dos ciclos escolares, cuando los alumnos estaban en primero y en segundo año de primaria (6 a 8 años).

El programa de FpN sugiere que con los niños de 6 a 8 años se trabaje la novela de Lipman titulada “Elfi”¹¹, este texto es el que se utilizó en las clases observadas para fines de esta tesis. En esta novela filosófica se manejan los siguientes temas: realidad, autoestima, justicia, escuela, ganar/perder, criaturas imaginarias, sabiduría/astucia, amistad, pérdida, bien, elección. Las habilidades de pensamiento que se pretenden desarrollar son: hacer distinciones, manejo de la ambigüedad, fomentar el cuestionamiento, hacer inclusiones y exclusiones, hacer relaciones y conexiones para descubrir conceptos, formular oraciones básicas, hacer inferencias y anticipar consecuencias (Echeverría, 2004a: 233 y Echeverría, 2004b: 1).

Es pertinente señalar que en el capítulo II se presentarán las habilidades que fueron seleccionadas para analizar la manifestación del pensamiento reflexivo en el grupo observado durante sus clases de FpN. A continuación y a manera de cierre de este primer capítulo, se expone la aplicación del programa en México.

¹⁰ Se eligió en este trabajo usar el término “pensamiento reflexivo” porque la teoría de Dewey, de donde parte el concepto, así lo maneja.

¹¹ El texto de Elfi forma parte del curriculum de Filosofía para Niños desarrollado y publicado por el *Institute For The Advancement of Philosophy for Children* en *Montclair State University, N.J.* con el apoyo de la *Hyde and Watson Foundation*. En México se puede conseguir en la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y en el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN).

I.6. Aplicación en México

La difusión del programa de FpN ha sido muy amplia a nivel mundial desde sus inicios. Desde que Lipman fundó el Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños en la Universidad de Montclair, E.U. (IAPC por sus siglas en inglés: *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*), se han preparado profesores de diversos países para llevar a cabo el programa en escuelas, cárceles, asilos de ancianos, en comunidades de niños con alguna discapacidad o en situación de alto riesgo¹². Actualmente el método se trabaja en más de 40 países en los cinco continentes y está traducido a más de 20 idiomas.

En México, el programa se conoció por primera vez en 1979, cuando Albert Thompson de la Universidad de Marquette en Milwaukee, E.U. A., participó en varios cursos en la Universidad Anáhuac en la Ciudad de México. Varios de sus alumnos se convirtieron en formadores de docentes en el programa de FpN estudiando en el IAPC. Posteriormente la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, se interesó en el programa y apoyó también a sus docentes para que conocieran la propuesta de FpN.

En 1992 en San Cristóbal de las Casas se fundó el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN) dirigido por Eugenio Echeverría¹³, el cual concentró a la mayoría de los mexicanos involucrados en el programa en ese momento.

En 1993 el CELAFIN convocó a una reunión nacional en la cual se fundó la Federación Mexicana de Filosofía para Niños. Tres años después, Lipman y Sharp como parte de la Universidad de Montclair, avalaron a la Federación Mexicana de Filosofía para Niños

¹² Se consideran situaciones de alto riesgo, cuando niños o adolescentes viven en circunstancias especialmente difíciles, por ejemplo niños que viven en situación de calle o prostitución, en conflicto con la ley o con problemas de drogadicción (Echeverría, 2004a: 20).

¹³ Eugenio Echeverría es uno de los formadores de más larga trayectoria en el programa de FpN en nuestro país. Es el mexicano que ha colaborado más estrechamente con Lipman y Sharp, realizando las traducciones de sus novelas para las ediciones mexicanas.

como única instancia en el país para la creación de Centros de Filosofía para Niños y para la certificación de formadores de docentes en el programa.

Posterior a 1996, se realizó una reunión nacional de formadores de docentes y coordinadores escolares de FpN en Córdoba, Veracruz, que permitió una mayor consolidación del programa tanto en integridad como en calidad (E. Echeverría, comunicación personal, 20 de febrero de 2009).

Cada año, tanto la Federación como el CELAFIN realizan en todo el país, congresos y talleres nacionales e internacionales en donde se presentan los trabajos más relevantes relacionados con FpN.

Actualmente el CELAFIN colabora con países latinoamericanos en el desarrollo del programa a través de la formación de docentes y asesorando en la formación de centros. Esto se ha hecho en Colombia, Brasil, Guatemala, Ecuador, Uruguay, y recientemente se está colaborando de manera importante con Paraguay y Costa Rica. El CELAFIN es el encargado de traducir, adaptar y publicar los materiales del programa en México. Se calcula que en nuestro país existen alrededor de cincuenta escuelas aplicando filosofía para niños de manera regular (E. Echeverría, comunicación personal, 20 de febrero de 2009).

Como se mencionó en la introducción, los antecedentes teóricos de esta tesis se basan por un lado, en el programa de FpN cuyas generalidades acabamos de presentarlas y por el otro, en la teoría de Dewey sobre pensamiento reflexivo. En el siguiente capítulo se abordan las generalidades de dicha teoría, incluyendo su importancia en el contexto pedagógico y su desarrollo ontogénico según la teoría piagetiana y neopiagetiana, con la finalidad de entender las manifestaciones del pensamiento reflexivo en los niños observados.

Capítulo II. Manifestaciones del pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años

Este capítulo inicia con la presentación de algunas definiciones de reflexión con el fin de encontrar divergencias y convergencias que permitan delimitar mejor el concepto. A continuación, se abordan los antecedentes teóricos del pensamiento reflexivo basados en los trabajos de Dewey, enmarcando su definición del pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico. Posteriormente, se habla del desarrollo del pensamiento en los niños de 6 a 8 años, partiendo del enfoque piagetiano hasta el actual neopiagetiano. Esto, con el fin de entender cómo se construye el pensamiento reflexivo en los niños, y justificar la existencia de elementos de este tipo de pensamiento en niños de estas edades. Finalmente, se presentan y definen las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo que se evaluarán en el tercer capítulo de este trabajo.

II.1. Definición de reflexión y características del pensamiento reflexivo

Reflexión se define en términos físicos, como “Acción o efecto de reflejar o reflejarse”, entendiéndose reflejar, como el “Formarse en una superficie lisa y brillante como el agua o el espejo, la imagen de algo” (Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua 2001: 1925). Pedagógicamente, reflexión se define como “Acción y efecto de analizar los contenidos y operaciones de la propia conciencia” (Diccionario de las Ciencias de la Educación 1995: 1223). Aparentemente las definiciones según el contexto difieren, sin embargo comparten una idea fundamental: una imagen que regresa a ella misma.

Para analizar nuestra propia conciencia, es necesario reflejarnos, y para hacer este viaje introspectivo, son necesarias:

(...) una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además el desarrollo y ejercicio de capacidades intelectuales que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones (Sanjurjo, 2002: 30).

Señalan Killion y Todnem

La reflexión es un don que nos damos a nosotros mismos, algo que abordamos con rigor y con un propósito definido, de una manera formal, para revelar la sabiduría insita en nuestra experiencia. A través de la reflexión, desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen la propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento (...) (Galbán, 2006: 103).

Además de la función individual de comprensión y reconstrucción del conocimiento, la reflexión se da en un contexto social, y es por medio de nuestra acción en sociedad que nos reconstruimos a nosotros mismos. Esta otredad, es nuestro espejo.

¿La reflexión se puede volver un *habitus*?

Según Perrenoud (2004: 79), el *habitus* retomando el término de Bourdieu (1972) es nuestro sistema de estructuras de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción que constituyen nuestros esquemas de pensamiento y de acción. Durante nuestra vida los esquemas pueden desarrollarse, modificarse y coordinarse. Existen esquemas que sustentan las inferencias, las relaciones, las acomodaciones, todas las operaciones de razonamiento que a su vez pueden guiar esquemas de acción.

Por lo tanto, al desarrollar constantemente una postura reflexiva, se fortalecen los esquemas de pensamiento y de acción relacionados, produciendo esquemas reflexivos, que pueden ser útiles en situaciones no previstas. La reflexión entonces, sí puede volverse un *habitus*, de hecho es deseable propiciarlo. Así se podría formar una auténtica práctica reflexiva permanente que se convierta en una forma de vida y no sólo en una actividad episódica.

Resulta interesante cuestionarse sobre la naturaleza de los procesos reflexivos, es decir, ¿Qué tanto los procesos reflexivos pueden llegar a ser o no racionales? Históricamente la

reflexión se ha asociado solamente al pensamiento racional (Dewey, 1989: 25). Aunque Dewey toma en cuenta la importancia de la curiosidad y la actitud para resolver los problemas como se verá a continuación, considera que el pensamiento reflexivo es prácticamente un símil del método científico:

La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última (Dewey, 1989: 27).

Sin embargo, actualmente se considera que la reflexión no es completamente un proceso objetivo, para De Vicente (2002) también involucra emociones, pasiones y no por esto pierde dirección (Galbán, 2006:106). Más aún, para Goodman (1984) la reflexión tiene dos componentes, uno constituido por el pensamiento lógico, racional sistemático y consciente de la información; y el otro, por el pensamiento intuitivo que como procesador creativo, es holístico e inconsciente de dicha información (Galbán, 2006: 106).

Concluyendo, la reflexión es un proceso que necesariamente parte de los procesos mentales de un individuo, que toma distancia para poder analizarlos a partir de la acción, y finalmente regresa a su mente como un reflejo, para actuar en consecuencia de forma adaptativa. Para que se lleve a cabo este proceso, son necesarias las actitudes de indagación, cuestionamiento y crítica, y al mismo tiempo, se necesitan desarrollar y ejercitar las capacidades mentales que permiten analizar, argumentar y relacionar.

La reflexión tiene una dirección y se aborda de manera formal para revelar la sabiduría derivada de nuestra experiencia, por lo tanto, la reflexión genera conocimiento.

La reflexión está enmarcada en un contexto social y por medio de nuestra acción en sociedad nos reconstruimos a nosotros mismos. Los individuos pueden formar esquemas de acción reflexivos que se conviertan en un *habitus*, permitiéndose una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones cambiantes y por medio de éstas, se interacciona con

los otros, generándose una orquestación de diferentes puntos de vista, que pueden incluso, funcionar armoniosamente.

Actualmente se reconoce que la motivación, la curiosidad, la capacidad de asombro, la tranquilidad generada a partir de encontrar una solución a un problema o la intranquilidad al no encontrarla, son parte del proceso reflexivo, por lo tanto, la reflexión no sólo llega a propuestas integradoras, sino que parte también de la integración de toda nuestra mente.

II.2. Antecedentes teóricos del pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico

John Dewey (1859-1952) desarrolló la primera teoría sobre el pensamiento reflexivo y su importancia en el campo pedagógico. Dewey era filósofo y fue uno de los fundadores del pragmatismo norteamericano, también se le considera filósofo social humanista, pues su trabajo siempre estuvo relacionado con la adaptación inteligente del hombre a la vida, siendo el hombre; principio y fin de su bienestar físico, social y ético (Dewey, 1989: 15).

La teoría de Dewey está relacionada con la resolución de los problemas¹⁴ reales de los hombres a partir del conocimiento psicológico de lo que considera el máximo instrumento con el que cuenta el hombre: el aprendizaje inteligente¹⁵. Para consolidarlo, Dewey considera que el aprendizaje inteligente tiene que originarse de una forma de pensamiento correcta en términos científicos y lógicos, justamente lo que él llama pensamiento reflexivo.

¹⁴ Para Dewey, los problemas o cuestionamientos se refieren a todo aquello que genere incertidumbre y se conviertan en interrogantes que se busquen resolver por medio de juicios lógicos y reales (Dewey, 1989: 28).

¹⁵ Dewey considera aprendizaje inteligente a la capacidad humana desarrollada a partir de la evolución, que le permite buscar la solución de los problemas encontrando conclusiones que se pueden llevar a la acción con la finalidad de ajustar o ajustarse a las circunstancias (Dewey, 1989:16).

El pensamiento reflexivo es la forma de pensamiento que permite un:

Examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1989:25).

Para Dewey, el pensamiento en general, es una secuencia de ideas o sugerencias que ocurren en la mente cuando está en vigilia y que transita sin necesidad de llegar a un resultado, en cambio, el pensamiento reflexivo es una ordenación secuencial de ideas que llega a un resultado y que a su vez, es origen de nuevas ideas que llegaran a otros resultados que se remiten a las ideas que las precedieron.

Con base en lo anteriormente expuesto, el pensamiento reflexivo se puede visualizar como una cadena de ideas ligadas entre sí que terminan por moverse de un modo sostenido dirigiéndose hacia un fin común.

Ahora bien, el conocimiento parte de asignar a las cosas significados que creemos veraces; y la reflexión, parte de preguntarse por esta veracidad o valor asignado con el fin de justificar la aceptación del significado o resignificar los conceptos. Para lograrlo Dewey señala dos fases del pensamiento reflexivo (Dewey, 1989: 81):

- 1) Fase o estado de duda o incertidumbre
- 2) Fase o estado de búsqueda o investigación que disipe la duda.

En la primera fase se genera una situación que nos desequilibra y naturalmente nos lleva a la siguiente fase que disipe la duda y restablezca el equilibrio inicialmente perdido.

Actualmente Ross establece las siguientes fases de la reflexión (Galbán, 2006: 105):

- 1) Presencia de una situación dilemática.
- 2) Reconocimiento de las alternativas y similitudes en las proposiciones.
- 3) Ajuste y reconstrucción constante de las proposiciones dilemáticas.
- 4) Experimentación de las proposiciones.
- 5) Aceptación o rechazo de las consecuencias analizadas.

Constantemente durante nuestras vidas experimentamos cambios, y todo cambio produce incertidumbre que constituye un problema o interrogante, por lo tanto, durante nuestras vidas nos enfrentamos a múltiples problemas o situaciones que generan incertidumbre. La reflexión sobre estas situaciones tiende al descubrimiento de hechos generando un estado de estabilidad (aparente). La forma más objetiva, clara y veraz de descubrir los hechos hace a una persona más reflexiva. Generalmente las personas reflexivas investigan, ponderan las evidencias, evalúan y buscan explicaciones detectando relaciones continuamente (Dewey, 1989: 81).

Dewey señala que tanto la curiosidad como el orden de pensamiento son necesarios para la reflexión. La curiosidad puede categorizarse en tres niveles:

- 1) Nivel orgánico: la curiosidad en primera instancia es un torrente vital de abundante energía orgánica, que dista de lo que es el pensamiento.
- 2) Nivel social: en esta etapa se produce el diálogo con los otros, los estímulos sociales desarrollan esta etapa superior de curiosidad.
- 3) Nivel intelectual: cuando la curiosidad tiene un fin determinado y usa como medio la secuencia de indagaciones y observaciones que partieron del nivel orgánico y social (Dewey, 1989: 50).

El orden de pensamiento se genera cuando las secuencias ordenadas de ideas conducen a una conclusión que contiene la misma fuerza intelectual que las ideas precedentes (Dewey, 1989: 57).

¿Cómo se relaciona el pensamiento reflexivo con el aprendizaje? Para Dewey ambos procesos comparten elementos similares (Brockbank y McGill, 2002: 38). Los elementos del pensamiento reflexivo son:

- 1) Experiencia.
- 2) Análisis de datos.

- 3) Establecimiento de ideas.
- 4) Fijación de lo aprendido.

La experiencia es el punto de partida del pensamiento, posteriormente, si el pensamiento sigue un orden lógico en el análisis de los datos experimentados y permite establecer ideas que sugieran encontrar un equilibrio y se puedan fijar, se genera reflexión.

Los elementos del aprendizaje son:

- 1) Experiencia
- 2) Situación problema.
- 3) Información y observación de la situación.
- 4) Indicación de soluciones.
- 5) Aplicación de las ideas para descubrir por uno mismo su significado y validez.

Con lo anterior se deduce que el concepto de aprendizaje involucra necesariamente a la reflexión y viceversa. También sugiere que ambos procesos se generan en situaciones que involucren muchas variables, pues la experiencia se produce en determinados contextos socioculturales, en donde se generan emociones y sensaciones también particulares, por lo tanto, nos sugiere también que la actitud frente al problema, dada por las capacidades, las emociones, las expectativas, puede definir la conformación del aprendizaje.

Al ser el primer elemento, la experiencia, nos hace pensar que la capacidad de transformarnos, parte siempre de la práctica, de la acción. Concluyendo, podemos decir que ambos procesos tienen una finalidad, y que ésta es susceptible de regresar a la acción para su validación, y en todo este proceso, el protagonista es uno mismo, el que a través de la práctica se descubre y descubre nuevos significados del mundo.

Donald Schön continuando con la tradición pragmática de John Dewey, desarrolla el modelo de reflexión en la acción. Él habla de la reflexión no a nivel cognitivo o de pensamiento, sino en la práctica, específicamente de la práctica profesional en varios

campos. Schön plantea que la práctica profesional reflexiva es la fuente principal de la comprensión profesional plena (Schön, 1992: 11).

Los técnicos educativos pensarían en resolver los problemas cotidianos que se presentan en la vida profesional a partir de aplicar lo que la teoría sugiere, sin embargo, la realidad supera muchas veces los criterios o situaciones contemplados en la teoría, y se vuelven necesarias la reflexión y el criterio para resolver con éxito los contratiempos. Para Schön, la práctica reflexiva surge como una respuesta al fracaso de la racionalidad técnica, con el fin de aprender a hacer la labor profesional.

Schön (1992: 40) describe dos momentos de la práctica reflexiva:

- 1) Reflexión en la acción.
- 2) Reflexión sobre la acción.

La reflexión en la acción es la que se realiza durante la práctica, por ejemplo durante la clase, guía las decisiones y participaciones realizadas en el momento de la clase. La reflexión sobre la acción, permite tomar la propia acción como objeto de reflexión, es la observación crítica del recuerdo, se analizan los resultados y comúnmente se generan nuevas preguntas.

Killion y Todnem (1991), como lo cita Brubacher, et al, (2000: 37) incluyen un tercer momento al que llaman “Reflexión para la acción”, que es el resultado de los dos momentos previos para orientar las acciones futuras anticipando los problemas, necesidades o cambios futuros. Ellos lo visualizan como una espiral continua en donde los elementos de la práctica reflexiva se involucran en un proceso interactivo de desarrollo y cambio.

Van Manen (1977) describe tres niveles de reflexividad por parte de los docentes. Para fines de esta tesis trataremos de traducir los niveles de reflexividad por parte de los alumnos (Brubacher, et al, 2000: 38).

- 1) Primer nivel: en el caso del docente o el alumno, representa el manejo de las habilidades y los conocimientos técnicos de manera adecuada.
- 2) Segundo nivel: en el caso del docente, se observa cuando reflexiona sobre las estrategias y los recursos que utiliza, y críticamente puede tomar decisiones para mejorar su práctica. Sugerimos que en el caso del alumno, este nivel de reflexividad surge cuando se pregunta sobre su desempeño en la clase y sus estrategias de aprendizaje (metacognición).
- 3) Tercer nivel: cuando el docente o el alumno se cuestionan sobre aspectos más generales, como son los criterios morales, normativos relacionados directa o indirectamente en el aula.

Estos tres niveles de reflexividad se observan comúnmente en diferentes momentos de la práctica pedagógica, por ejemplo, el primer nivel relacionado con las habilidades y conocimientos se puede manifestar de forma cotidiana durante las clases, sin embargo el segundo nivel se puede propiciar al final de cada clase o en las evaluaciones o autoevaluaciones, cuando se usan estrategias reflexivas sobre el desempeño en la clase. El tercer nivel se puede manifestar espontáneamente durante las discusiones en clase y particularmente cuando al inicio del ciclo escolar se determinan entre los alumnos y el maestro, las reglas de comportamiento dentro del salón de clases.

Sparks-Langer y Colton (1991) sintetizaron los niveles anteriores en tres elementos del pensamiento reflexivo de los docentes (Brubacher, et al, 2000: 39-41):

- 1) Cognitivo: se refiere al conocimiento de las estrategias de manejo en el aula, al conocimiento curricular, al conocimiento de los alumnos y sus características, al conocimiento de los contextos educativos a nivel gubernamental y cultural, y al conocimiento de los propósitos y valores relacionados con los fundamentos filosóficos e históricos que los sustentan.

- 2) Crítico: se refiere al interés y cuestionamiento de los aspectos morales de la justicia social y a la ética de la educación.
- 3) Narrativo: consiste en hacer relatos expresados de múltiples maneras, por ejemplo, diarios, conferencias, tesis, autoevaluación, en el que la experiencia del docente se pone en perspectiva y se permite la retroalimentación de los demás.

De manera similar, sugerimos categorizar estos elementos de la práctica reflexiva de los docentes, a la práctica reflexiva de los alumnos durante la clase de FpN. En dicho sentido, se presenta una breve descripción de los niveles de reflexividad de los alumnos:

- 1) Cognitivo: se refiere a los conocimientos previos de donde parte el cuestionamiento. Es importante señalar que tiene que existir un contenido sobre el cual reflexionar. En las clases de FpN, por lo general se parte leyendo un texto de una novela filosófica.
- 2) Crítico: este elemento está presente durante toda la clase, las reglas de comportamiento que incluyen aspectos morales se deciden entre los alumnos y el profesor al principio del año, y continuamente se están recordando en forma de cuestionamiento por parte del profesor; ya sea cuando se cumplen, o cuando no se cumplen. La regla de oro “Trata a los demás como te gusta que te traten”, es la regla más importante en la escuela en donde hice las observaciones que sustentan este trabajo. Esta regla se recuerda permanentemente, incluso por parte de los alumnos.
- 3) Narrativo: permite una formalización de las conclusiones de la reflexión, lo que genera metacognición, al igual que una mayor responsabilidad de las consecuencias de nuestro pensar y actuar. Al final de cada sesión de FpN, se pueden generar actividades de reforzamiento de lo discutido en clase, además del cierre habitual que consiste en preguntar a los niños qué se dijo en clase. Esta práctica permite expresar verbalmente no sólo los contenidos o los temas

principales que se trataron, sino también hablar de la forma en la que se discutió y si algo fue especialmente significativo para tratarse en otras sesiones. Las autoevaluaciones son parte de este elemento narrativo fundamental para la reflexión sobre el actuar, tanto del alumno como del maestro.

Haciendo una síntesis del concepto de reflexión tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se pueden mencionar los siguientes elementos o características del pensamiento reflexivo:

- Tiene un contexto social y cultural.
- Parte de una interacción activa y crítica en una sociedad.
- Implica la capacidad de la conciencia para hacer cuestionamientos.
- Necesita de la curiosidad y el orden del pensamiento.
- Parte de una situación dilemática.
- Tiene propósito.
- Genera indagación.
- Propicia la argumentación.
- Busca explicaciones aceptando o rechazando las consecuencias inferidas o deducidas.
- Desvela la sabiduría de la experiencia.
- Desarrolla teorías
- Genera conocimiento, forma parte de los saberes científicos, técnicos, de metacognición y del aprendizaje en general.
- Genera comprensión y eficiencia en el ámbito profesional.
- Elabora propuestas con esquemas de pensamiento significativos.
- Se puede reflexionar en la acción, sobre la acción y para la acción.
- Existen jerarquías en los niveles de reflexión que van de lo simple y particular, a lo complejo y general.
- Se puede reflexionar en el ámbito de lo cognitivo, lo crítico y lo narrativo.
- Sirve para orientar y organizar nuestra existencia.

Para fines de esta tesis se analizará cómo se desarrolla el pensamiento en los niños de 6 a 8 años tratando de hacer una conexión con la generación de las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo desde un enfoque constructivista piagetiano y neopiagetiano. Como bien decía Vygotsky sobre los trabajos de Piaget “Son un elemento insustituible para el estudio del cambio evolutivo de las complejas formaciones del pensamiento infantil” (Delval, 2001: 11).

II.3. Contexto psicológico del desarrollo del pensamiento en niños de 6 a 8 años: enfoque piagetiano y neopiagetiano

Jean Piaget (1896 -1980)¹⁶ ha sido el teórico más importante en el campo del desarrollo cognitivo. Sus estudios sobre epistemología genética sugieren que la construcción del conocimiento es progresiva y jerárquica, clasificó el desarrollo de la inteligencia en varios períodos que van desde los primeros meses de vida hasta la adolescencia. Las capacidades mentales que presentan los adultos, se sustentan y se construyen a partir de las capacidades más sencillas que se formaron con anterioridad. Por lo tanto, las formas de pensar y razonar de los niños difieren de las de los adultos.

Períodos del desarrollo de la inteligencia según Piaget (Piaget, 1969: 40-43):

- 1) Período Sensomotor: La inteligencia es totalmente práctica y depende de las percepciones y los movimientos. Considera que todavía en esta etapa no se pueden hacer representaciones, ni pensamientos, es una etapa preverbal (Labinowicz, 1998: 85). Se construyen esquemas fundamentales de conservación como la permanencia de los objetos (entre los 9 y los 10 meses), se anticipan desplazamientos y posiciones de objetos con movimientos reversibles, y relaciones causales. Este periodo se presenta en los niños de 0 a 2 años.

¹⁶ <http://www.piaget.org/aboutPiaget.html>

- 2) Período preoperatorio: Aparece la función simbólica y semiótica que permite representar objetos o acontecimientos no perceptibles en ese momento gracias a la evocación de símbolos o signos, por ejemplo, en el juego simbólico, la imitación, la imagen mental, el dibujo y el lenguaje. En este momento Piaget ya reconoce la formación de pensamientos, aunque se considera preoperatorio porque está limitado por la interiorización del tiempo, es decir, pueden representar una acción, pero les cuesta trabajo representar el desarrollo y resultados de esta acción a través del tiempo. Este período abarca de los 2 a los 7- 8 años.
- 3) Período operatorio o de operaciones concretas: En este período los niños son capaces de realizar operaciones matemáticas, pueden clasificar, establecer relaciones y seriaciones referentes a objetos. Las operaciones concretas que realizan están todavía próximas a la acción de la que se derivan. En este período se encuentran los niños de 7- 8 años hasta los 11- 12 años.
- 4) Período de operaciones proposicionales u operaciones formales: Se alcanza otro tipo de razonamiento, los niños o adolescentes son capaces de realizar hipótesis o proposiciones con sus consecuencias correspondientes. Este período comprende de los 11- 12 años hasta la adolescencia.

Los niños de 6 a 8 años de edad observados en este trabajo estarían en la transición entre los períodos operatorio y preoperatorio. En ambos casos, Piaget sugiere que los niños serían incapaces de realizar hipótesis, proposiciones, o evaluar consecuencias; no obstante, entre los 7 y 8 años sugiere que existe un progreso en la forma de hacer relaciones y en la adquisición de un pensamiento cada vez más lógico y complejo¹⁷.

¹⁷ En este trabajo como se verá más adelante, si bien encontramos un desarrollo progresivo en las habilidades de pensamiento, demostramos que los niños de estas edades ya son capaces de realizar hipótesis, proposiciones y evaluar consecuencias.

Para Piaget los niños entre 5 y 7 años están en la segunda fase del pensamiento egocéntrico, en la cual los niños realizan juegos de imitación y de representación nocional en transición hacia una búsqueda adaptada de la realidad, es decir, en la que los niños comienzan el progreso hacia una inteligencia reintegrada (en la que los procesos de asimilación y acomodación se encuentran en equilibrio y se suceden constantemente), en este momento aparece el pensamiento intuitivo (Piaget, 1996: 391).

El pensamiento intuitivo representa un paso intermedio entre el pensamiento preconceptual y el pensamiento operatorio (en el que ya se pueden realizar generalizaciones de los conceptos, y la adaptación está presente). El pensamiento intuitivo confirma el papel de la acomodación imitativa e imaginada de las fases iniciales de la representación nocional, y permite entender la evolución de la inteligencia como un proceso continuo.

Entre los 7 y 8 años existe un equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación, el pensamiento está adaptado en el plano de las operaciones concretas, en este momento existe una reintegración real del juego y de la imitación en la inteligencia, aunque el juego simbólico finaliza hasta los 12 años, cuando se encuentran en la fase de operaciones formales y comienza la adolescencia. El juego simbólico durante la primera infancia se transforma en los niños de 7 y 8 años para convertirse en una adecuación progresiva de los símbolos de la realidad simbolizada, es decir, se puede reducir el símbolo a una imagen simple.

El pensamiento operatorio involucra un equilibrio entre la asimilación y la acomodación que permite realizar una serie de operaciones elementales de aritmética o geometría o realizar seriaciones y pensamientos lógicos. Sin embargo, para Piaget en esta etapa los niños no son capaces de reflexionar:

Solamente hacia el final del período egocéntrico es cuando, al lograr disociar los puntos de vista, el niño aprende simultáneamente a tener en cuenta el punto de vista propio (en lugar de confundirlo con todo lo demás) y a resistir a las sugerencias de los otros: entonces el

progreso de la reflexión engloba a la imitación misma que se reintegra así en la inteligencia (Piaget, 1996: 392).

El egocentrismo disminuye conforme aumenta la socialización del niño en el sentido del intercambio y la cooperación que se establece (características que comienzan a presentarse en los niños de 7- 8 años y son típicas del periodo de operaciones formales a partir de los 11- 12 años). El pensamiento lógico y socializado pertenece al grupo y es una coordinación reversible de los puntos de vista, mientras que el pensamiento egocéntrico es irreversible y depende de la intuición y la percepción.

Paradójicamente la etapa en la que el niño es más egocéntrico es la etapa en la que imita más, pues el egocentrismo es la indiferenciación del yo y el grupo, y la forma en la que se desarrolla el equilibrio de una manera más continua y funcional, es cuando se alcanza el pensamiento conceptual de orden racional, a partir de las relaciones con el grupo por medio de la cooperación y la coordinación de los puntos de vista.

Resulta interesante notar que aunque Piaget menciona ocasionalmente la palabra reflexión en sus trabajos, no habla de pensamiento reflexivo, sino de la “toma de conciencia” definida como la conceptualización de una acción, es decir, cuando un esquema de acción se transforma en un concepto (Piaget, 1985: 254). En sus últimos trabajos (durante los años setenta del siglo pasado), hace hincapié en la importancia de la “toma de conciencia de las acciones”, aclarando que aunque para los psicólogos la “toma de conciencia” consiste solamente en una especie de esclarecimiento que no modifica ni añade nada, para él representa un proceso de reconstrucción. Justamente esta cualidad de modificar la acción, es la que toman los pragmáticos como Dewey, como la característica primordial del pensamiento reflexivo.

Curiosamente, existen varios paralelismos entre la teoría de Dewey y la de Piaget, por ejemplo en la característica del pensamiento reflexivo de ir hacia delante y hacia atrás en la secuencia de ideas que conforman el pensamiento, y la teoría de Piaget sobre la relación circular entre objeto y sujeto que lleva al conocimiento; y como se mencionó

anteriormente, en la importancia de la toma de conciencia de las acciones como un proceso de reconstrucción. Y es curioso, porque no se citan mutuamente a pesar de que ambos publicaron trabajos muy relevantes en la década de los treinta del siglo pasado (Dewey publicó en 1933 “Cómo pensamos”, y Piaget publicó en 1932 “El juicio moral en el niño”, en 1936 “El nacimiento de la inteligencia en el niño”, en 1937 “La construcción de lo real en el niño”) ¿Por qué no se leyeron mutuamente?, probablemente no circulaba la información entre Europa y América como sucede ahora, o no se valoraban las teorías producidas del otro lado del mar de igual forma.

En fin, en todo caso el estudio del desarrollo de la “toma de conciencia” a través de la vida de los individuos¹⁸ resulta de gran valor para entender el desarrollo ontogénico del pensamiento reflexivo.

Piaget encontró que la aparición de la capacidad para “tomar conciencia” es un proceso gradual y cada vez más complejo conforme transcurre la vida de los individuos. Piaget y sus estudiantes estudiaron la génesis de la toma de conciencia pidiendo a niños de diferentes edades, e incluso adultos, que realizaran ciertos ejercicios o juegos, y que posteriormente describieran con palabras lo que realizaron (Piaget, 1985: 11- 253).

Por ejemplo, la reflexión sobre la manera de andar a gatas. Después de haber realizado esta forma de desplazamiento, los niños de 4 años hacen una descripción muy sencilla sin particularizar el orden correcto de los movimientos de piernas y brazos, en cambio los niños de 5 y 6 años logran definir mejor el orden correcto de los movimientos. Sin embargo, en ambos casos la reflexión o toma de conciencia todavía no modifica su forma de andar a gatas en las siguientes ocasiones, la regulación de la acción se da por medio de procesos sensorio-motores automatizados.

¹⁸ El estudio del desarrollo de una o varias características de los individuos durante su vida, es lo que se conoce como la ontogenia de esa o esas características.

Es a partir de los 7 años, cuando disminuye el automatismo y se observan las capacidades de reversibilidad, retroacción y anticipación (necesarias en la reflexión), lo que hace, según Henriques-Christophides, que se modifique la acción después de la conceptualización de lo que se ha realizado (Piaget, 1985: 11- 20).

Piaget observó también, que los niños antes de los 7- 8 años no pueden manejar en una discusión diferentes tipos de relación, por ejemplo: ausencia, consecuencia, o justificación lógica (Piaget, 1972: 25). En dicho sentido, Piaget sugiere que para discutir con los niños se hable de la naturaleza o sobre una experiencia comentada inmediatamente (Piaget, 1972: 27). Adicionalmente señala que los niños menores de 7- 8 años, no presentan “toma de conciencia” de sus acciones, ni pensamiento inductivo y deductivo, y tampoco hacen proposiciones generales (Piaget, 1972: 52).

Piaget encontró que la dificultad para manejar ciertas conjunciones como el “porqué lógico”, el “pues”, el “entonces”, “pero” o “aunque” está relacionada con la dificultad de hacer discursos lógicos debido a que son factores sociales que se generan en la discusión y la colaboración entre niños (Piaget, 1972: 50).

En el libro “El juicio y razonamiento en el niño” (Piaget, 1972: 22), Piaget describe que a partir de los 7- 8 años, empieza la etapa de la socialización del pensamiento en los niños y junto con la socialización, la necesidad de demostrar las ideas propias a los demás, por lo tanto se desarrolla la justificación lógica, mientras que el egocentrismo disminuye, al igual que la yuxtaposición o desorden de las ideas o incapacidad sintética.

Piaget define tres estadios en la evolución de la introspección infantil:

- 1) Cuando el niño ante una pregunta fácil encuentra inmediatamente la respuesta por adaptación inmediata, pero no sabe decir cómo lo ha hecho.
- 2) Cuando el niño se encuentra ante una pregunta que implica cierta complejidad y la resuelve pero no puede hacer introspecciones ni retrospecciones.

- 3) Cuando el niño es capaz de resolver una pregunta simple o compleja, y hacer la introspección.

Como se mencionó con anterioridad, Piaget no usa el término “pensamiento reflexivo”, sin embargo habla de “toma de conciencia” en la que necesariamente tiene que generarse una introspección y abstracciones reflexivas que las sitúa en el tercer nivel o nivel más complejo de la “toma de conciencia” o conceptualización. Este nivel se puede alcanzar a partir de los 11- 12 años, cuando los sujetos son capaces de hacer operaciones a partir de operaciones, sin necesidad de un razonamiento concreto. Justamente lo caracteriza como “La reflexión del pensamiento sobre sí mismo” (Piaget, 1985: 273).

Sobre el concepto de período, es importante aclarar que si bien el orden de los períodos de desarrollo no cambia, la rapidez con la que pasan los niños a través de éstos sí puede variar, incluso, algunos niños nunca desarrollan las habilidades mentales de los últimos períodos. Es por ello que el modelo de evolución hacia los períodos más complejos, se considera como un modelo continuo. Es decir, se asume que los niños pueden presentar características de varios períodos en un momento dado, sin embargo, en cada período hay un incremento constante de la presentación de las características que definen ese período, hasta que comienza su disminución al aparecer gradualmente las características típicas del siguiente período de desarrollo, lo que significa que entre períodos existen etapas de transición (Labinowicz, 1998: 88).

Como se puede observar, según la teoría piagetiana entre los 6 y los 8 años se empiezan a generar las cualidades del pensamiento que permiten la aparición del pensamiento reflexivo, que típicamente se presentará en los niños a partir de los once años.

Actualmente, a raíz de los estudios neopiagetianos sobre diferentes habilidades mentales, se sugiere que algunas de éstas han sido subestimadas en los niños pequeños. Se ha encontrado que a partir de los 7 y 8 años, se empieza a desarrollar una mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, de la categorización y del razonamiento

inductivo y deductivo. Los juicios morales empiezan a ser más autónomos y basados en el respeto mutuo y la cooperación, ya son capaces de tomar en consideración la intención detrás de la conducta (Papalia et al, 2004:348-352).

Por ejemplo, estudiantes de segundo grado (7- 8 años) mejoraron significativamente su comprensión lectora después de un año de practicar estrategias metacognitivas (Pressley et al, 1995: 1-3), que para Piaget serían capaces de practicar hasta la adolescencia.

Vosniadou (1987: 870-885) publicó evidencias que señalan que niños de 4 años son capaces de distinguir similitudes literales y no literales del lenguaje, y por lo tanto, son capaces de comprender y producir lenguaje metafórico.

McKeough en 1993 presentó un trabajo en el congreso de la *Society for Research in Child Development* (McKeough, 1993: 2-13), en el que bajo la nueva perspectiva neopiagetiana de las “Estructuras conceptuales centrales”¹⁹, describe los diferentes estados de las capacidades narrativas de los niños y adolescentes de los 2 a los 18 años (lo que llama “Estructuras narrativas centrales”). Señala que los niños de 5 a 11 años están en la etapa dimensional, en la cual tienen estructuras sociales intencionales, y son capaces de narrar eventos o estados del mundo físico diferenciándolos de los relacionados a los estados mentales. Pueden organizar historias centradas en un problema y su solución. Incluso a los 6 años pueden hacer narraciones de “paisaje dual”, es decir, hablar de acciones y de diversos estados de conciencia relacionados con las acciones, por ejemplo, lo que el protagonista piensa, siente o cree sobre la acción.

Varios trabajos (Hawkins et al., 1984; Dias y Harris, 1988. En Galotti, 1997: 70-78) sobre razonamiento deductivo en niños en etapa preescolar (4 a 5 años), han demostrado que contrario a las predicciones piagetianas, los niños de esta edad son capaces de realizar conclusiones verdaderas usando razonamiento deductivo, y pueden argumentar correctamente sus respuestas.

¹⁹ Sirven para determinar estados de desarrollo de diferentes estructuras conceptuales, fueron propuestas por Case y Okamoto en 1996 (Case y Okamoto, 1996: 131-155).

Con base en lo anterior, se vuelve una tarea interesante estudiar el desarrollo del pensamiento reflexivo y las estrategias para optimizarlo desde edades tempranas.

II.4. Justificación teórica de la observación y el análisis de las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años

La evaluación de los objetivos de la clase de FpN es una tarea compleja, al igual que en cualquier tarea pedagógica, se evalúa la manifestación del aprendizaje o del comportamiento que esperamos fomentar o desarrollar.

Las habilidades mentales relacionadas con el pensamiento reflexivo que esperamos observar las separamos en dos grandes rubros: las habilidades cognitivas y las sociales. Ambas se consideran importantes, ya que en una comunidad de indagación por medio del diálogo entre los alumnos se desarrollan y propician la reflexión. El diálogo filosófico genera la indagación ante la presentación de una situación dilemática, fomenta la argumentación, y fomenta también el pensamiento deductivo e inductivo, la comprensión, la formación de relaciones y distinciones y la discusión con un propósito o dirección, entre otros elementos. La conformación de una comunidad de indagación, permite socializar el aprendizaje, respetando y construyendo puntos de vista a partir de la discusión con los otros. Las reflexiones desarrolladas por estímulos sociales, representan una etapa superior en el desarrollo del pensamiento (Dewey, 1989: 49).

En este trabajo se analizaron las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo, que se manifestaron en las preguntas que realizaron los niños durante la clase²⁰. A continuación se define cada una de las habilidades seleccionadas.

²⁰ En el capítulo III “Observaciones del desarrollo del pensamiento reflexivo durante las clases de Filosofía para Niños en niños de 6 a 8 años”, se explica con detenimiento los métodos de observación y análisis de los datos.

Habilidades cognitivas:

1. Detecta el tema relevante del texto. El alumno comprende de manera general la lectura e identifica el tema relevante, haciendo un cuestionamiento al respecto. Para Dewey estas fases de duda y búsqueda que disipe la duda, son las que constituyen el pensamiento reflexivo (Dewey, 1989: 81)
2. Trata de construir el sentido a partes del texto. El alumno propicia la construcción de significados sobre la lectura, es un cuestionamiento claramente de reflexión filosófica (ver cap.I, tema I.3. “Estructura de la clase”).
3. Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica. El alumno además de identificar el tema relevante del texto, lo hace suyo y lo cuestiona haciendo un ajuste y reconstrucción de las proposiciones dilemáticas, lo que para Ross es la tercera fase de la reflexión (ver cap.II, tema II.2. “Antecedentes teóricos del pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico”).
4. Da razones para fundamentar sus opiniones. El alumno argumenta proporcionando razones convincentes, siendo un ejemplo de cuestionamiento que indica razonamiento e indagación necesarios en la reflexión (Splitter y Sharp, 1996: 180).
5. Contrargumenta formando un diálogo con los demás. El alumno busca argumentos para probar la falsedad de una tesis. Se puede interpretar como una experimentación de las proposiciones, lo que representa la cuarta fase de la reflexión esbozada por Ross (ver cap.II, tema II.2. “Antecedentes teóricos del pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico”).
6. Proporciona ejemplos del tema que se discute. El alumno comprende el tema y es capaz de encontrar hechos para ilustrarlo. Supone una secuencia ordenada de pensamientos necesaria en la reflexión (Dewey, 1989: 57).

7. Encuentra similitudes y diferencias. El alumno es capaz de hacer comparaciones y categorizaciones encontrando convergencias y divergencias. En palabras de Dewey “Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones” (Dewey, 1989: 81).
8. Anticipa y evalúa consecuencias. El alumno es capaz de modificar su opinión después de la conceptualización de lo que puede suceder, tanto la anticipación como la conceptualización son capacidades propiamente reflexivas (Henriques-Christophides, 1985. En Piaget, 1985: 11-20).
9. Recuerda²¹ los temas discutidos. El alumno es capaz de memorizar los temas comprendidos para su posterior cuestionamiento y resignificación. Habilidad primaria para hacer una reflexión.
10. Hace un análisis crítico de la lectura. El alumno logra sintetizar y poner en perspectiva lo relevante de la lectura, enmarcando los conceptos y cuestionándolos según su marco de referencia personal. Un análisis crítico es un análisis reflexivo.
11. Formula preguntas que cuestionan su forma de aprender en la clase. El alumno tiene la habilidad metacognitiva compleja de cuestionar sus propios procesos mentales. La cereza del pastel de la reflexión en un contexto pedagógico.

²¹ Extrañamente la memoria no aparece como un elemento explícito en las fases del pensamiento reflexivo de Dewey, ni en las fases de Ross, ni en los elementos del pensamiento reflexivo, ni del aprendizaje que menciona Dewey (ver el tema II.2. de este capítulo), sin embargo es tomado en cuenta implícitamente al definir al pensamiento reflexivo como una ordenación secuencial de ideas que llega a un resultado y que a su vez, es origen de nuevas ideas que llegaran a otros resultados que se remiten a las ideas que las precedieron. En la teoría constructivista sucede lo mismo, la memoria es un elemento implícito importante en la dinámica generada entre la asimilación y la acomodación para llegar a un equilibrio adaptativo, pues en el proceso de asimilación, se incorporan nuevas experiencias a nuestro marco de referencia actual (dictado por la memoria), y la acomodación permite que se modifiquen las estructuras actuales para enriquecer nuestro marco de referencia (generándose nuevos recuerdos). En este trabajo pensamos que la memoria debe de ser un elemento explícito del pensamiento reflexivo.

12. Reflexiona acerca de sus comentarios antes de expresarlos. El alumno construye sus comentarios de manera reflexiva, y cuando lo hace en voz alta se hace explícita esta habilidad.
13. Refina sus respuestas ante cuestionamientos importantes. El alumno continúa la discusión aunque se complique reflexionando al buscar buenos argumentos.

Habilidades sociales observadas:

1. Escucha a sus compañeros y a la maestra. El alumno muestra interés por todos los miembros de la comunidad.
2. Pregunta dirigiéndose a la maestra: El alumno es capaz de preguntar pero se dirige a la maestra, posiblemente buscando su aprobación.
3. Pregunta a la comunidad. El alumno hace una pregunta posiblemente por el interés que tiene de contestarla y no tratando de agradar a la maestra, el alumno valora a todos los miembros de la comunidad.
4. Respeta los puntos de vista diferentes al suyo. El alumno tiene una actitud abierta y no denigra ni ofende a sus compañeros por pensar diferente.
5. Está deseoso de escuchar y comprender otros puntos de vista. El alumno presenta alguno de los niveles complejos de curiosidad descritos por Dewey como los niveles social e intelectual de curiosidad, necesarios para la reflexión en comunidad (Dewey, 1989: 50, ver tema II.2. "Antecedentes teóricos del pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico").
6. Construye ideas a partir de las ideas de los demás. El alumno presenta el nivel de curiosidad típicamente intelectual, en el que a partir de las indagaciones que partieron del nivel orgánico y social, el orden de pensamiento tiene un fin

determinado (Dewey, 1989: 50, ver tema II.2. "Antecedentes teóricos del pensamiento reflexivo y su importancia en el contexto pedagógico").

7. Hace votaciones "autónomas". El alumno es independiente intelectualmente de sus compañeros y maestro.
8. Mantiene el sentido de la discusión. El alumno es capaz de concentrarse en la conversación, lo que implica un orden y dirección de pensamiento.
9. Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas. El alumno se siente parte de la comunidad, memoriza y logra sintetizar los temas relevantes.

Además de analizar las habilidades descritas anteriormente, se describieron los logros de la comunidad de indagación, vistos como procesos comunitarios surgidos en el aula que cambian constantemente dependiendo de la madurez de la propia comunidad. Estas observaciones permiten evaluar a la comunidad como una entidad en sí misma.

Con el análisis de todo lo anterior, se pretende describir si las experiencias en la clase de FpN permiten formar una comunidad de indagación que madure y desarrolle en los alumnos pensamientos reflexivos.

En el siguiente capítulo se presenta la forma en la que se realizaron y analizaron las observaciones de las clases, así como los resultados y sus interpretaciones.

Capítulo III. Observaciones del desarrollo del pensamiento reflexivo durante las clases de Filosofía para Niños en niños de 6 a 8 años

En este último capítulo se presenta la descripción del método utilizado en este trabajo, y se exponen sus características con la finalidad de comprender las razones por las cuales se eligió. A continuación se establece el contexto del estudio de caso y se fundamentan sus características. Posteriormente se describen las observaciones de las clases de Filosofía para Niños y las interpretaciones de las mismas, para finalizar con las posibles direcciones de investigación posterior.

III.1. Justificación del método de observación

El método utilizado para la observación y el análisis de las clases de FpN, es el método etnográfico cualitativo de investigación observacional participativa de un estudio intrínseco de casos.

El término de etnografía deriva de la antropología y literalmente significa “Descripción del modo de vida de una raza o un grupo de individuos” (Woods, 1995: 18), su objetivo es descubrir y describir las perspectivas, los valores y las acciones de un grupo de personas desde dentro, para entender sus significados e interpretaciones.

Los paradigmas cualitativos se distinguen porque tratan de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia del actor, realizan observaciones naturalistas y sin control, son subjetivos, exploratorios, descriptivos e inductivos, están orientados a entender procesos, no son generalizables, son holistas y asumen una realidad dinámica (Cook y Reichardt, 2000: 29).

El método de observación participativa es el método más importante de la etnografía, es más bien un estilo de investigación (Woods, 1995: 49), “Es una técnica por la cual el investigador se introduce en el mundo social de los sujetos estudiados, observa, y trata de averiguar qué significa ser miembro de ese mundo” (Wittrock, 1989: 112).

Stake es considerado como el principal exponente de los métodos cualitativos del estudio de casos (Shaw, 2003: 48), en palabras de Stake...“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999: 11). Se considera un estudio intrínseco de casos, cuando se estudia el caso con un objetivo determinado *a priori* de aprender algo en particular (Stake, 1999: 16).

Se considera que el enfoque cualitativo es el que más se ajusta a los objetivos de la investigación pedagógica que realizamos, ya que este enfoque pretende ser una técnica de introspección, en la que por medio de la observación de un escenario educativo particular, se logren describir las relaciones entre los actores del proceso educativo tratando de comprender los significados de sus acciones, e interpretando el proceso dentro de su contexto natural, con el fin de mejorar la práctica educativa (Cook y Reichardt, 2000: 45).

El estudio de caso que se analizó en este trabajo es de tipo intrínseco (Stake, 1999: 21), ya que tenemos un interés particular por describir el desarrollo del pensamiento reflexivo en una comunidad de niños de 6 a 8 años en sus clases de FpN durante dos ciclos escolares.

La técnica que se utilizó para recoger la información fue la observación participante. Las observaciones de las clases se realizaron una vez a la semana y se recogieron en hojas de observación en donde se anotaron de forma literal, las principales intervenciones de los niños y de la maestra durante la clase. Cada clase se transcribió textualmente con un procesador de textos incluyendo las participaciones de la maestra y de los alumnos, al

igual que los comentarios sobre la clase de la maestra y de la observadora (ver Apéndice 1).

En relación con la validez de los estudios cualitativos, se han generado criterios análogos a los criterios naturalistas como los criterios de verdad, aplicabilidad, coherencia y neutralidad. Estos son: credibilidad, transferibilidad, confiabilidad, y confirmabilidad (Shaw, 2003: 104).

La credibilidad se refiere a la exactitud con la que se describe el tema de estudio, para garantizar en la medida de lo posible, el apego a la realidad. Existen varias técnicas que nos ayudan en este sentido, la observación persistente, la triangulación, el juicio crítico, el material referencial y las comprobaciones con los actores (Shaw, 2003: 103).

Para fines de este trabajo se observaron y registraron cada semana de forma persistente las clases de FpN, tomándose registros escritos y en video (en 10 ocasiones) durante 7 meses en el ciclo escolar 2005- 2006, y durante 5 meses en el ciclo escolar 2006- 2007²². Esta observación persistente, permite describir los avances de los alumnos durante las clases. Por otro lado, los registros escritos y en video, permiten una triangulación adecuada ya que representan varias fuentes de datos que pueden ser contrastadas; y además de este material referencial, al final de cada clase se registraban también la opinión de la maestra y de la observadora, lo que permite la triangulación y las comprobaciones de los actores.

El criterio de transferibilidad se refiere a las descripciones adecuadas del contexto del estudio de caso con el fin de entender los fenómenos que se generaron durante la observación, tomando en cuenta la particularidad de cada estudio de caso. Para esto, en las hojas de observación se realizaron descripciones detalladas de las discusiones relevantes que se llevaron a cabo durante las clases, así como las opiniones de la maestra y la observadora que dicen mucho del contexto particular de cada clase. Asimismo, el

²² Ver más detalles en el tema III.2. en la sección: Horario y duración de los registros.

registro en video permitió captar nítidamente el ambiente social en el que se desarrollaron las clases, haciendo posible la transferibilidad.

La confiabilidad, remite a la coherencia de las interpretaciones que surgen del estudio, esto se logra generando criterios de fiabilidad que se consiguen teniendo un control externo del proceso. Las asesorías continuas de mi asesora contribuyeron a alcanzar este criterio.

El criterio de confirmabilidad, análogo a la neutralidad, se refiere al control externo de los resultados del estudio. En este sentido, igualmente los comentarios de mi asesora, la maestra Susana del Pino, y los registros escritos o en video, facilitaron la confirmabilidad.

III.2. Establecimiento y fundamentación del estudio de caso

Con el fin de comprender de donde parte mi interés por realizar este estudio de caso, me encontré con las siguientes preguntas ¿Por qué me interesé en hacer el seguimiento de un grupo de niños durante dos ciclos escolares, pudiendo observar sólo uno?, ¿Por qué me interesó estudiar el desarrollo de las clases de FpN y no las de Ciencias Naturales, si soy bióloga?, ¿Por qué me interesó el tema del desarrollo del pensamiento reflexivo?.

Empezaré por el final, cuando observo a los muchachos hacer sus trabajos buscando en la Internet información y limitándose a pegarla sin reflexionar sobre lo que ellos en verdad quieren decir del tema, o cuando oigo a la gente dar su opinión repitiendo lo que alguien dijo en la televisión asumiendo su veracidad sin cuestionar nada, o cuando pienso en las condiciones actuales de nuestro país y siento que merecemos mucho más de los políticos, de los policías, de la gente en general, de nosotros mismos incluso, me doy cuenta que hace falta un cambio, y el cambio empieza con nuestra reflexión en comunidad, ¿Quiénes somos?, ¿Qué esperamos de la vida?, ¿Podemos hacer algo para mejorar?.

Mis respuestas están aquí, en este trabajo. Desde que tuve el primer contacto con el programa de FpN en el Colegio Giocosa, me apasionó ver que los niños logran hacer discusiones tan interesantes y tan llenas de sentido. Los temas que han acompañado el pensamiento humano desde sus inicios, son cuestionados por los niños de forma natural, y no sólo eso, dan aportaciones inspiradoras.

Cuando hice el diplomado de FpN, e involucrándome más, asistí a los congresos y talleres de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y del CELAFIN, dimensioné la importancia de formar una comunidad de indagación, pues una verdadera comunidad de indagación tiene la posibilidad de construir un mundo mejor. Es por eso que decidí estudiar durante varios ciclos escolares, el desarrollo del pensamiento reflexivo en los niños, partiendo de una clase que fomenta su crecimiento en una comunidad de indagación.

Pensando en todo esto, encuentro que podemos construir un hábito reflexivo de pensar, de actuar y de ser congruentes con nuestras ideas y esperanzas. Si desde nuestro lugar empezamos a cambiar, acostumbrándonos a pensar por nosotros mismos, aprendiendo a convivir y a apreciar las diferencias entre cada uno de una forma respetuosa, si aprendemos que a pesar de esas diferencias podemos hacer acuerdos, estoy convencida que podremos llegar a ser mejores personas. Me siento afortunada por tener la oportunidad de formar parte de todo este proceso, y confío en que es posible y justo, ser parte de una comunidad congruente, cooperativa y reflexiva.

Después de exponer mi justificación del estudio para entender de donde parte, abordaré el contexto en el que se enmarca la comunidad de indagación que estudié.

Lugar

El Colegio Giocosa fundado en la Ciudad de México en 1977, tiene la misión de “Formar personas íntegras, comprometidas y capaces de modificar su entorno.” (Del Pino, 2006: 15). Su ideario es “Proporcionar una educación integral, destacando un pensamiento

crítico, constructivo para favorecer el entorno familiar y social” (Del Pino, 2006: 15). Sus objetivos educativos consisten en “Construir un ambiente de trabajo participativo, constructivo y socializante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el desarrollo de habilidades de pensamiento” (Del Pino, 2006: 15).

Congruente con lo anterior, el Colegio Giocosa considera importante la materia de FpN, debido a que desarrolla el criterio, además de una visión ética y creativa promoviendo las habilidades de pensamiento en sus alumnos. Las clases de FpN son parte del curriculum del Colegio desde hace 10 años en primaria y preescolar; y desde hace 4 años en secundaria. En primaria se imparte la materia dos veces a la semana durante una hora cada día.

Personal docente

Las maestras de FpN del Colegio han sido capacitadas por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y están en constante actualización al participar anualmente en los congresos y talleres que organiza la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN).

La maestra Queta Fierro que impartió las clases de FpN registradas durante el ciclo escolar 2005- 2006, es además de docente, capacitadora de docentes en Filosofía para Niños. La maestra Fierro tiene el título de maestra en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, y ha impartido clases de FpN en la primaria y secundaria del Colegio Giocosa desde su fundación, hace 10 años en primaria y 4 años en secundaria. También ha participado en varios congresos y talleres nacionales e internacionales sobre FpN.

Yo impartí las clases de FpN registradas durante el ciclo escolar 2006- 2007, además de las clases de Conocimiento del Medio y Ciencias Naturales que impartí por haber estudiado Biología y un doctorado en Ecología. Anteriormente había dado clases en la Universidad de las Américas en Puebla, a muchachos de 4º y 8º semestre de la carrera de Biología sobre Fundamentos en Ecología y Modelos Matemáticos en Ecología, sin

embargo, mi interés principal está en la formación de niños pequeños, pues considero que el impacto de una buena educación puede ser mayor en edades tempranas y porque me divierto más. Mi experiencia como docente en el Colegio Giocosa es de 8 años trabajando en preescolar y primaria, como maestra de FpN y materias relacionadas con las Ciencias Naturales, cursé el diplomado sobre docencia en Filosofía para Niños y he participado en seis congresos de FpN, nacionales, internacionales y talleres.

Alumnos

Al ser una escuela de integración y de educación personalizada, los grupos son pequeños y están conformados por aproximadamente un 90% de alumnos regulares y un 10% de alumnos con necesidades especiales. En este trabajo se observó al grupo de 1A que tenía en total 17 alumnos, de los cuales 3 (17.6%) tienen necesidades especiales (problemas de audición, parálisis cerebral y síndrome de Down), sin embargo se consideran integrables porque tienen buenos rendimientos y pueden trabajar con sus compañeros regulares. En este trabajo se registraron las participaciones de todos los niños del grupo de 1A.

Los alumnos observados del grupo 1A durante el ciclo escolar 2005-2006 tenían entre 6 y 7 años de edad, los cuales en el ciclo escolar 2006-2007 estaban en el grupo 2A y tenían naturalmente entre 7 y 8 años. La mayoría de ellos había llevado la materia de FpN desde preescolar, utilizando los textos sugeridos por el programa.

Horario y duración de los registros

Los registros del ciclo escolar 2005- 2006 se realizaron de 8 a 9 h, todos los lunes de noviembre de 2005 a mayo de 2006 (salvo los días feriados y vacaciones de semana santa). No se observaron los primeros tres meses del ciclo escolar, debido a que el proyecto de investigación de la presente tesis, no se había concluido para entonces. Durante el ciclo escolar 2006-2007 se realizaron los registros los miércoles de 12:50 a 13:40 h, de octubre de 2006 a febrero de 2007 (salvo los días de vacaciones o feriados). Los registros de las clases se realizaron de forma escrita y en video durante la hora completa de clase.

Material didáctico.

En ambos ciclos se utilizó el material sugerido por el programa para discutirse en primero y segundo grado de primaria, el libro “Elfie” escrito por Matthew Lipman (2001), traducido y adaptado por Eugenio Echeverría. Cada día se leyó secuencialmente un fragmento del libro, y se realizaron ejercicios y actividades adicionales que se pueden encontrar en el “Manual del libro de Elfi” escrito también por Lipman, o fueron producto de la creatividad de las maestras. Las actividades registradas sobre autoevaluación del 1º y 7 de febrero de 2007 partieron de solicitar a los alumnos que hicieran preguntas para autoevaluarse y evaluar la clase y la maestra de FpN. Las preguntas generadoras de la discusión de la clase del 17 de febrero de 2007, partieron de hacer un minuto de silencio en el grupo y reflexionar al respecto.

III.3. Descripción de las observaciones de las clases de Filosofía para Niños

Durante el ciclo escolar 2005- 2006 observé las clases tratando de no llamar la atención de los alumnos ni de la maestra. Como en ese momento era yo maestra en otras materias de los alumnos observados, y además he formado parte de la comunidad del Colegio Giocosa desde hace varios años, me tomaron con cierta familiaridad y rápidamente tanto los niños como la maestra actuaron con naturalidad durante las clases.

Las observaciones de cada clase registradas de forma escrita o en video se transcribieron a hojas de observación que incluyeron la siguiente información: Grupo, fecha, texto, maestra, ciclo escolar, lista de las preguntas que realizaron los niños a partir del texto, discusión de la pregunta elegida por la comunidad con los eventos más importantes, cierre de la clase, comentarios de la maestra y comentarios de la observadora (todas las hojas de observación se pueden consultar en el Apéndice 1).

Datos

A partir de las hojas de observación categoricé las preguntas hechas por los niños en cada sesión, de la siguiente manera:

- Categoría 1: pregunta literal no relevante al tema.
- Categoría 2: pregunta literal relevante al tema.
- Categoría 3: pregunta no literal y no relevante al tema.
- Categoría 4: pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto.
- Categoría 5: pregunta que cuestiona el tema comprendiendo el texto.

Cada categoría, puede estar relacionada con tres aspectos diferentes:

- a) Pregunta relacionada con los sentimientos.
- b) Pregunta relacionada con los hechos.
- c) Pregunta relacionada con la lógica de la situación.

Con estos datos se construyó para cada clase de FpN, una tabla en la que en un eje se colocaron las categorías numéricas y en el otro las categorías alfabéticas, de tal forma que cada pregunta hecha por los niños estaba categorizada numérica y alfabéticamente.

Adicionalmente para cada clase, se realizaron listas de habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo manifestadas por los alumnos, y se describieron los logros de la comunidad de indagación.

En las últimas clases observadas del ciclo 2006-2007 no se trabajó con el texto de “Elfie”, y el desarrollo de cada clase se describió categorizando las preguntas de los niños y usando diagramas en los que aparecen las preguntas de los alumnos y la habilidad de pensamiento que refleja cada una (ver Apéndice 3).

Análisis de los datos por periodos

Las observaciones de las clases en las que se trabajó el libro de “Elfie”, se agruparon en 6 periodos con el fin de evaluar el avance del grupo en periodos mensuales y poder

entender con más detalle el desarrollo de las habilidades reflexivas de la comunidad de indagación. En cada periodo se acumularon las frecuencias de las categorías de preguntas, reflejando un porcentaje acumulativo del tipo de preguntas que formularon los alumnos mensualmente (cada periodo incluye 3 ó 4 clases).

Se describieron en cada periodo:

- El porcentaje de frecuencias acumuladas de cada categoría de preguntas de todas las clases de ese periodo.
- Las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con la reflexión, que se observaron durante ese periodo.
- Los aspectos importantes de mi apreciación sobre los logros de la comunidad.
- Los aspectos más importantes de los comentarios de la maestra Queta sobre su opinión de las clases.
- Los aspectos importantes de mis comentarios de las clases.

Para el ciclo escolar 2005- 2006 se conformaron 5 periodos de observación y para el ciclo escolar 2006- 2007, 1 periodo (ver Apéndice 2). Los periodos de observación se determinaron buscando formar grupos cronológicamente ordenados que tuvieran características intragrupalas similares y que permitieran seguir el desarrollo del grupo a través del tiempo con una cierta representatividad.

Resultados del análisis de las preguntas realizadas por los niños

Con la finalidad de representar los resultados con mayor claridad y evaluar el desarrollo de la forma de preguntar de los niños a través de todos los periodos de observación, se realizaron las siguientes gráficas que muestran la tendencia de las preguntas más frecuentes que realizaron los niños en cada periodo.

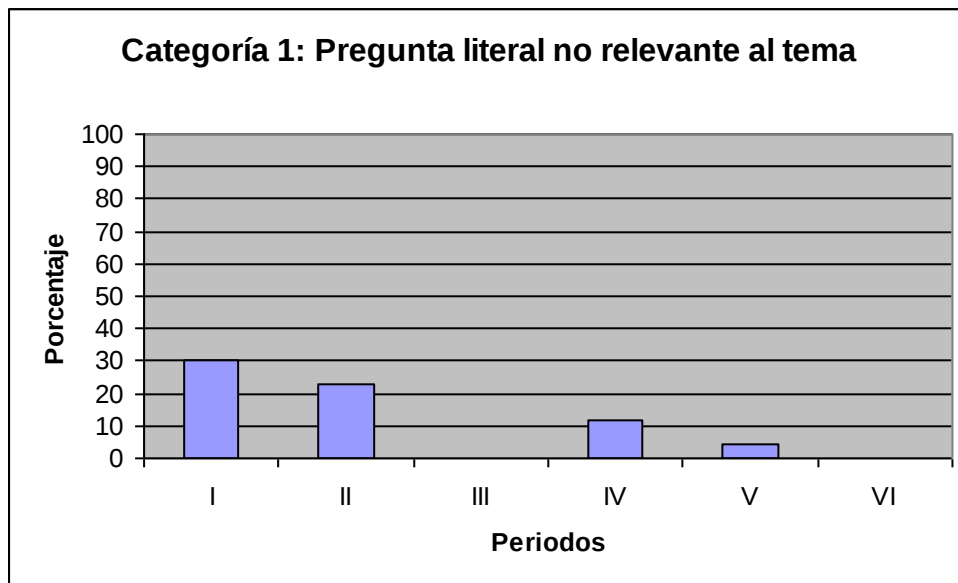


Figura 1. Porcentaje de las preguntas pertenecientes a la categoría 1 que se realizaron en cada periodo de observación.

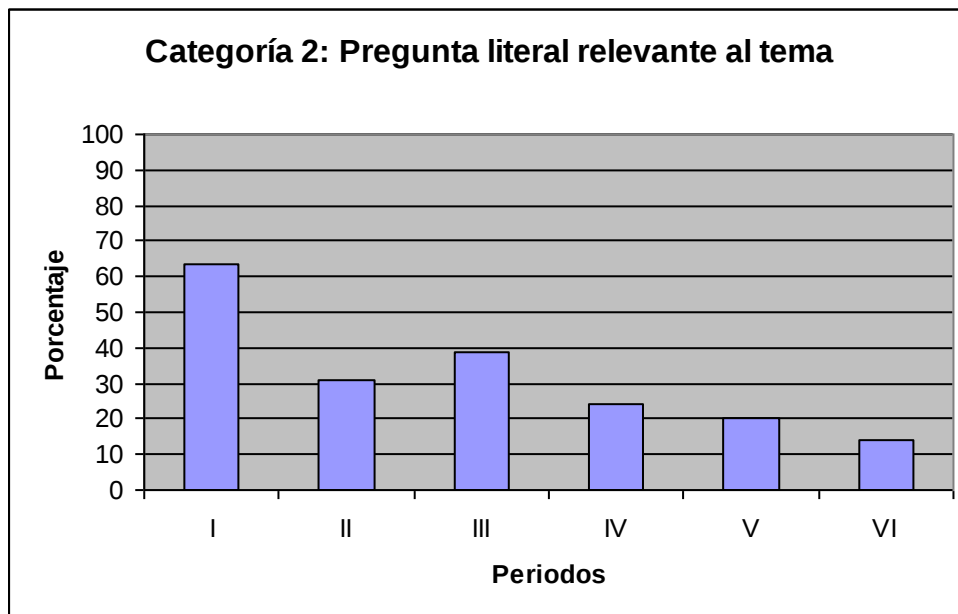


Figura 2. Porcentaje de las preguntas pertenecientes a la categoría 2 que se realizaron en cada periodo de observación.

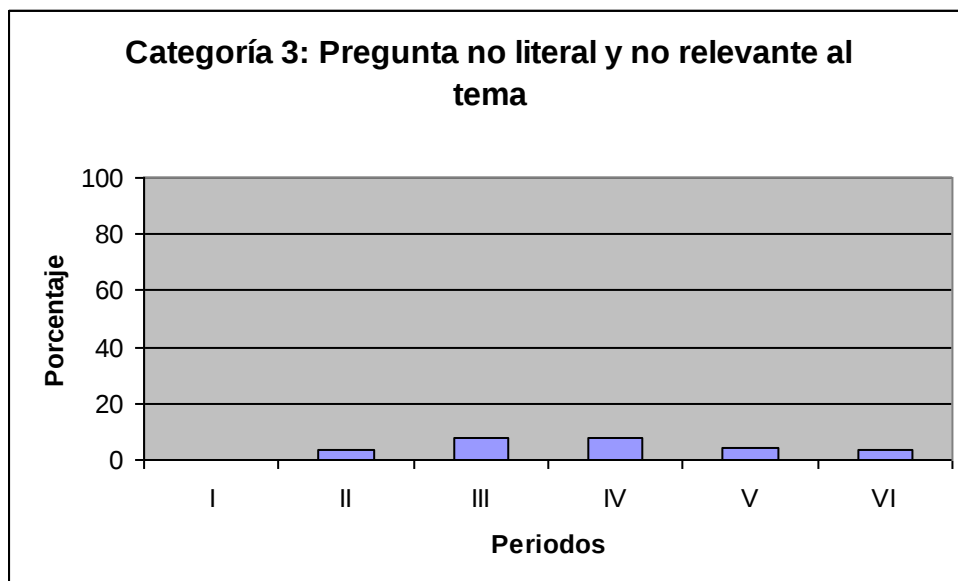


Figura 3. Porcentaje de las preguntas pertenecientes a la categoría 3 que se realizaron en cada periodo de observación.

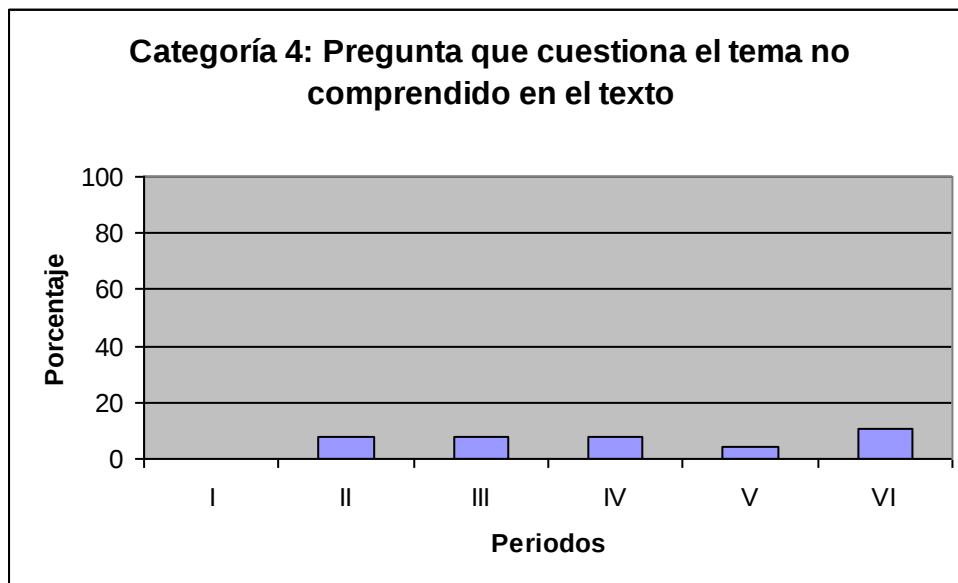


Figura 4. Porcentaje de las preguntas pertenecientes a la categoría 4 que se realizaron en cada periodo de observación.

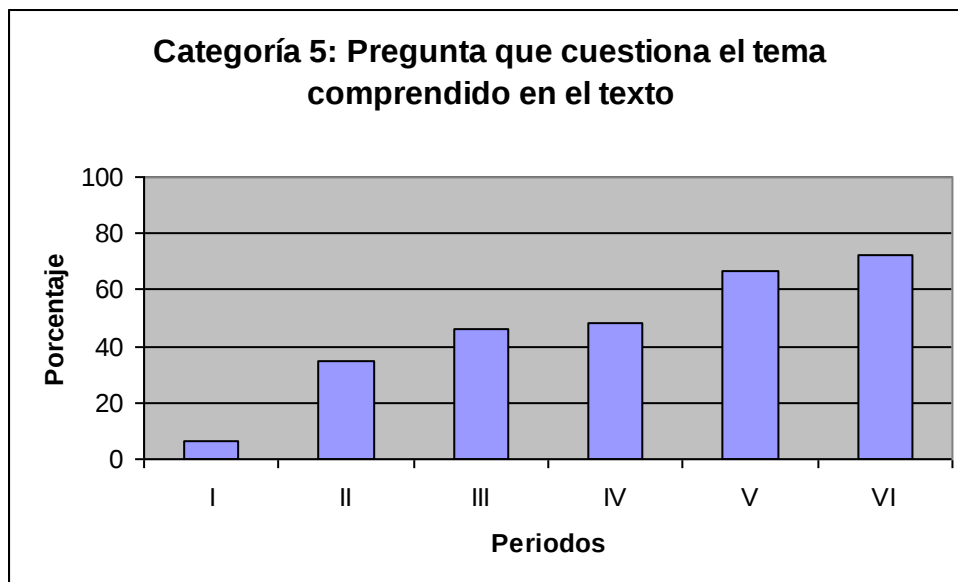


Figura 5. Porcentaje de las preguntas pertenecientes a la categoría 5 que se realizaron en cada periodo de observación.

De las gráficas anteriores que muestran la frecuencia relativa de cada categoría de pregunta por periodo se puede observar lo siguiente:

1.- Al final de las observaciones de las clases los niños realizaron menos categorías de preguntas que incluían algún tipo de error a excepción de la categoría 4:

- Categoría 1 (Pregunta literal no relevante al tema), pasó de un 30%, a menos de 5% al final del ciclo escolar 2005-2006; y a 0% en el periodo VI del ciclo escolar 2006-2007.
- Categoría 3 (Pregunta no literal y no relevante al tema), el comportamiento de la frecuencia de este tipo de pregunta, que representa no entender el tema, ni identificar del texto algo que puede preguntarse, parece una distribución normal, es decir, en los periodos intermedios se observa la mayor frecuencia y tanto al inicio de las observaciones, como al final, se observa un decremento. Sin embargo el porcentaje de este tipo de pregunta ni en los periodos de mayor incidencia tuvo gran representatividad, pues alcanzó en el periodo más alto (IV) el 8% del total de preguntas realizadas en ese periodo (ver apéndice 2).
- Categoría 4 (Pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto), representa las preguntas que identifican el tema relevante, hacen la pregunta con sus propias palabras, pero no comprenden todos los detalles del texto. Aunque en este caso se observó un aumento a través del tiempo, no es muy representativo, pues alcanzó 10.3% del total de las preguntas en el periodo (VI), además, si se observa el comportamiento de la frecuencia en el ciclo escolar 2005-2006, se encuentra al final del año una disminución del 8% al 4.2%.

2.- Al final de las observaciones los niños realizaron más preguntas en las que lograron cuestionar el tema con sus propias palabras comprendiendo el texto (categoría 5):

- Se observó un aumento importante a través del tiempo, en la frecuencia de este tipo de preguntas que son las que consideramos preguntas “auténticas” y “filosóficas” (categoría 5), pues hacen suyo el texto, y con sus propias palabras cuestionan algo relevante al tema tratando de encontrar el sentido. Al inicio de las observaciones la frecuencia de este tipo de preguntas fue del 6.7%, y en los siguientes periodos aumentó de manera sostenida hasta alcanzar el 66.7% en el periodo V (al final del ciclo escolar 2005-2006), y el 72.4% en el periodo VI del ciclo escolar 2006-2007.

En relación con los intereses asociados a las preguntas de los niños, se encontró lo siguiente:

- 1.- Existe una tendencia siempre constante a cuestionar los hechos descritos en el texto.
 - Cerca del 90% de todas las preguntas observadas, cuestionaron hechos narrados en el texto, lo que refleja un interés por las acciones concretas descritas en el libro (ver figura 6).
- 2.- Prácticamente no manifestaron interés por cuestionar los sentimientos de los protagonistas o de ellos mismos en relación a su experiencia al leer el texto. Solamente en una ocasión un niño realizó una pregunta relacionada con los sentimientos (periodo II), siendo que en el texto la protagonista experimenta una gran variedad de sentimientos (ver figura 7).
- 3.- En pocas ocasiones cuestionaron la lógica de las situaciones presentadas en el texto.
 - Durante el ciclo escolar 2005- 2006 se registraron sólo tres preguntas de este tipo (periodos I, II, V, ver figura 8).
 - En el ciclo escolar 2006- 2007 se observó un ligero aumento, registrándose cinco preguntas en el periodo VI, sin embargo, su frecuencia relativa con respecto al total de las preguntas del periodo no fue importante (17.2%, ver figura 8).

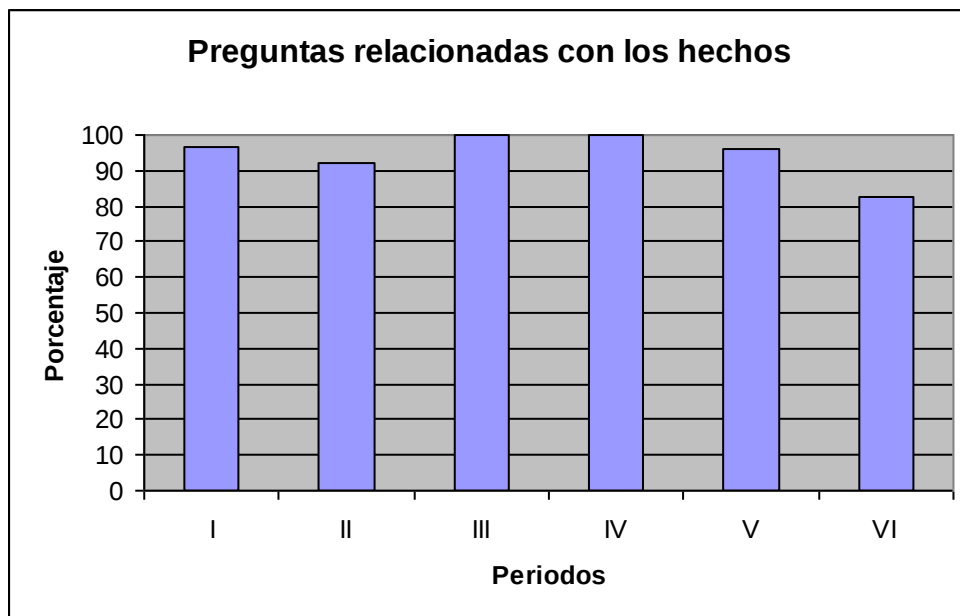


Figura 6. Porcentaje de las preguntas que cuestionan hechos presentados en el texto para cada periodo.

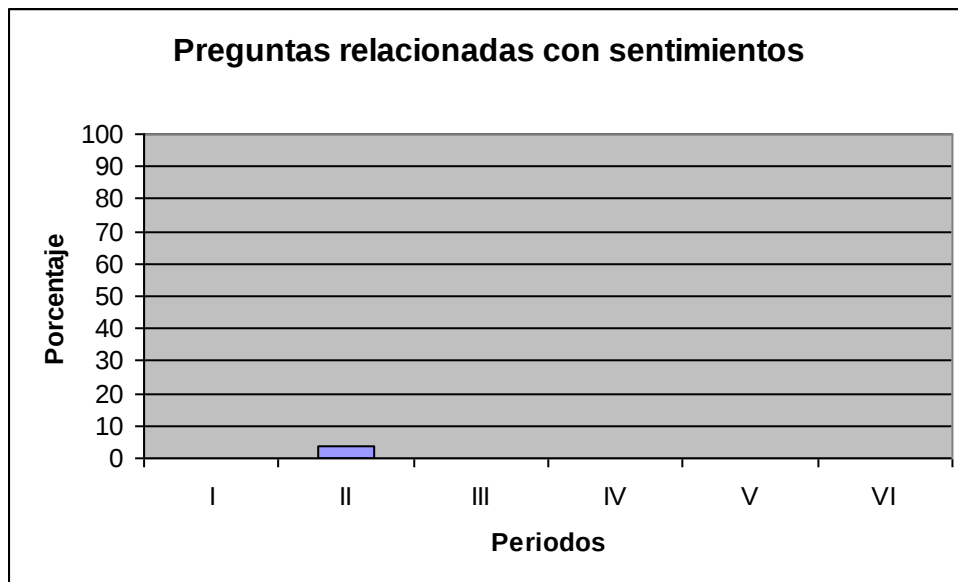


Figura 7. Porcentaje de las preguntas que cuestionan sentimientos relacionados con el texto para cada periodo.

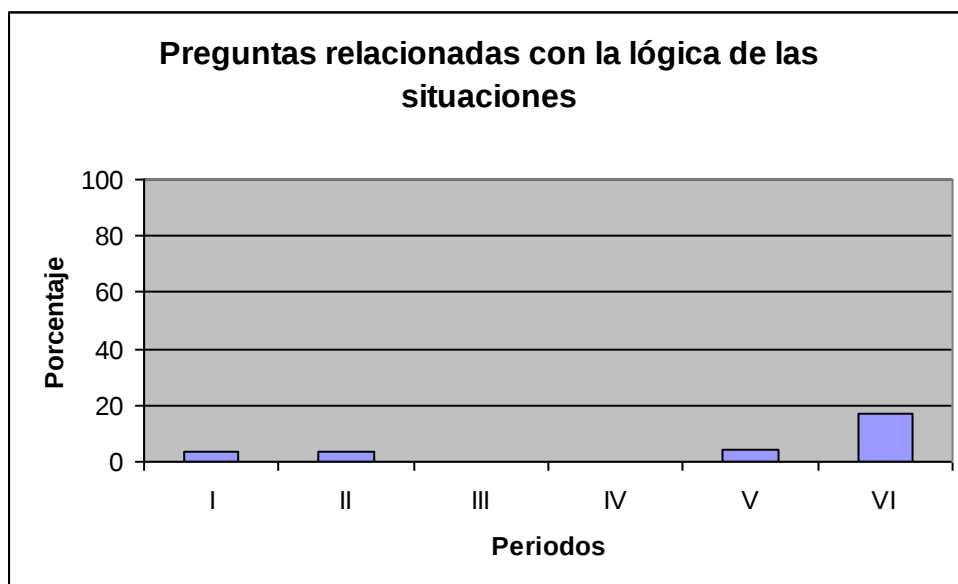


Figura 8. Porcentaje de las preguntas que cuestionan la lógica de las situaciones del texto para cada periodo.

Resultados del análisis de las habilidades cognitivas y sociales manifestadas por los niños

En cada periodo se describieron las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo que fueron manifestadas por los niños durante las discusiones en clase, observándose lo siguiente:

Al final de los periodos observados los niños manifestaron más habilidades cognitivas y sociales relacionadas con el pensamiento reflexivo que las observadas en un inicio (las listas de habilidades observadas en cada periodo se pueden consultar en el Apéndice 2).

a) En el periodo I las habilidades cognitivas registradas fueron:

- Detecta el tema relevante del texto.
- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- Proporciona ejemplos del tema que se discute.
- Encuentra similitudes y deferencias.

Las habilidades sociales observadas fueron:

- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- Pregunta dirigiéndose a la maestra.

b) En el último periodo de observación del ciclo 2005-2006 se observaron las siguientes habilidades cognitivas:

- Detecta el tema relevante del texto.
- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica.
- Da razones para fundamentar sus opiniones.
- Contrargumenta formando una diálogo con los demás.
- Proporciona ejemplos del tema que se discute.
- Encuentra similitudes y deferencias.
- Anticipa y evalúa consecuencias.

- Recuerda los temas discutidos.
- Hace un análisis crítico de la lectura.

Las habilidades sociales manifestadas en este periodo fueron:

- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- Pregunta a la comunidad.
- Hace votaciones “autónomas”.
- Respeta los puntos de vista diferentes del suyo.
- Mantiene el sentido de la discusión.
- Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas.

c) En el ciclo escolar 2006-2007, se observó un aumento en las habilidades observadas en relación con los periodos del ciclo escolar anterior. Las habilidades cognitivas manifestadas fueron:

- Detecta el tema relevante del texto.
- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica.
- Da razones para fundamentar sus opiniones.
- Contrargumenta formando un diálogo con los demás.
- Proporciona ejemplos del tema que se discute.
- Encuentra similitudes y diferencias.
- Anticipa y evalúa consecuencias.
- Recuerda los temas discutidos.
- Hace un análisis crítico de la lectura.
- Formula preguntas que cuestionan su forma de aprender en la clase.
- Reflexiona acerca de sus comentarios antes de expresarlos.
- Refina sus respuestas ante cuestionamientos importantes.

Las habilidades sociales registradas fueron:

- Escucha a sus compañeros y a la maestra.

- Pregunta a la comunidad.
- Está deseoso de escuchar y comprender otros puntos de vista.
- Construye ideas a partir de las ideas de los demás.
- Hace votaciones “autónomas”.
- Mantiene el sentido de la discusión.
- Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas.

Resultados del análisis de los logros de la comunidad de indagación

Los avances en el desarrollo de la comunidad de indagación fueron muy significativos, empezó siendo una comunidad típicamente inmadura (Splitter y Sharp, 1996: 196) con las siguientes características:

- La comunidad es altamente dependiente del docente como figura de autoridad, para promover la participación y hacer el cierre de la clase.
- Los alumnos formulan preguntas literales, es decir las formulan releendo el texto.
- Las preguntas las dirigen a la maestra y no a la comunidad.
- Votan por la pregunta formulada o votada por sus amigos, y siguiendo criterios como por ejemplo, el tamaño de la pregunta (en varias ocasiones se observó que eligieron la pregunta más larga).
- No argumentan sus opiniones, cuando la maestra los cuestiona, generalmente responden diciendo “sí” o “no”, o “no sé”.
- Sin embargo son capaces de hacer ejercicios encontrando similitudes y diferencias (es decir, hacen ejemplos de distinciones).

Al final de las observaciones, la comunidad de indagación se consideró madura pues se caracterizó por:

- Ser altamente independiente del docente, la comunidad ganó autoridad.
- Los alumnos se autorregulan y entre ellos se asignan los turnos para hablar.
- La participación de los alumnos es espontánea la mayoría de las veces.
- Sus participaciones las dirigen a la comunidad no a la maestra.
- Votan de forma “auténtica” por la pregunta que les parece más interesante.

- Sus opiniones son independientes de las de sus amigos.
- Son capaces de hacer espontáneamente preguntas y respuestas metacognitivas sobre la estructura de la clase, por ejemplo, la pregunta espontánea de Santi C. “¿Por qué tenemos todos que hacer preguntas en esta clase?”, y las respuestas correspondientes que encontraron él y sus compañeros se pueden consultar en la clase del 11 de octubre de 2006, en el Apéndice 1.
- Se percibe en el grupo un sentido de unión, de indagación y de autoridad que representa una forma de aprender más cooperativa, significativa y reflexiva.

Comentarios de la maestra Queta sobre las clases del primer periodo de observación.

Me doy cuenta que después de la discusión, hay cambios en los niños en relación con su perspectiva de las cosas. Por ejemplo, al inicio de la clase los niños sostenían que con sólo decirse a uno mismo, las cosas que querían lograr hacer, conseguirían hacerlas; sin embargo, cuando los cuestioné poniéndoles ejemplos como -¿Con tan sólo decir que puedes volar, consigues volar?-, se dan cuenta que su posición era falsa. Por otro lado, los niños votan “aborregadamente”, a partir de la próxima clase le pediré a los niños que voten con los ojos cerrados (ver Apéndice 2, periodo I).

Comentarios de la maestra Queta sobre las clases del último periodo de observación.

Esta es la coronación del año, los alumnos se hablaron, escucharon, argumentaron, contrargumentaron, compartieron argumentos niños y niñas, hubo un claro debate de ideas y de conceptos. Creo que fue una excelente sesión, aunque algunos niños se hicieron los payasos, argumentaron bien (ver Apéndice 2, periodo V).

Mis comentarios sobre las clases del primer periodo de observación.

La mayoría de los niños todavía no hacen preguntas partiendo de un interés personal, ni haciendo suyo el texto, es decir, no hacen preguntas “auténticas”, presentan interés en las acciones narradas en el texto más que los sentimientos o en las presuposiciones lógicas. Les cuesta trabajo empezar a discutir la pregunta elegida por consenso. La maestra trata de facilitar la discusión haciéndoles preguntas a los niños, pero la mayoría responde con un “sí”, “no”, o “no sé”, no dan razones. Los niños hacen fácilmente los ejercicios solicitados por la maestra, generalmente les pide hacer ejemplos de distinciones. Parece que es más fácil dar ejemplos de un concepto que manejan internamente, que cuestionarlo o definirlo verbalmente. La maestra hace el cierre de la clase recapitulando los temas tratados, los niños todavía no participan en esta actividad.

Durante este periodo, se observaron siempre votaciones “no autónomas”, es decir, los niños votaron por la pregunta votada o realizada por sus amigos. Incluso se observó en un par de clases, que el criterio para elegir la pregunta que se quiere discutir, fue el número de

palabras, la pregunta más larga fue la favorita (este criterio lo decidió un niño y los demás lo siguieron).

Considero fundamental el papel de la maestra para dirigir el diálogo filosófico, por ejemplo, una pregunta irrelevante como “¿Por qué el señor Mena trae un traje verde, zapatos negros y una corbata roja?”²³, puede dar pie a una discusión sobre las diferencias entre los seres humanos y cómo a pesar de ellas, valemos lo mismo e incluso llegamos a ser amigos” (ver Apéndice 2, periodo I).

Mis comentarios de las clases del último periodo de observación.

Me parece que se observa un claro avance en la forma de cuestionarse, de discutir y buscar sentido, de respetar los puntos de vista diferentes a los suyos, y en la forma de tomar decisiones más autónomas. Considero que estos son aprendizajes fundamentales para lograr una vida feliz y plena. Los avances observados permiten tener una forma de pensar y de actuar más reflexiva, considero que en este caso observado, el programa de FpN contribuyó a desarrollar una comunidad de indagación que tiene características ahora más reflexivas (ver Apéndice 2, periodo V).

Resultados del análisis de la clase sobre el silencio

El 17 de enero de 2007 los alumnos realizaron preguntas filosóficas muy interesantes sobre el silencio, la actividad generadora fue hacer un minuto de silencio, y a partir de la reflexión los niños realizaron con entusiasmo muchas preguntas, más que en cualquier otra clase observada.

En la figura 9 (ver Apéndice 3) se pueden observar las 17 preguntas que realizaron los niños y la respectiva habilidad de pensamiento que reflejan.

Como se observa, en las preguntas de los alumnos se manifiestan las habilidades de pensamiento que Lipman define como sustento del pensamiento de orden superior. Estas son las habilidades de razonamiento, de indagación, de formación de conceptos, y de traducción y transferencia. El programa de FpN trata de desarrollarlas con el fin de fomentar el pensamiento crítico o reflexivo, el valoral y el creativo en los niños (ver cap. I, tema I.5. “Habilidades desarrolladas con el programa”).

²³ En hoja de observaciones de la clase del 28 noviembre de 2005, que está en el Apéndice 1.

Estas preguntas reflejan capacidades que en los estudios clásicos piagetianos no se imaginaban posibles en los niños de 7 u 8 años. Sin embargo se hacen patentes en este estudio, y por lo mismo se deberían de tomar en cuenta para propiciar más ejercicios que fomenten la metacognición y las habilidades de pensamiento de orden superior en niños de estas edades.

Resultados del análisis de las clases sobre autoevaluación

En las clases de FpN del 1º y 7 de febrero de 2007, cuestioné (como maestra) a los niños sobre qué preguntas consideran importantes para autoevaluarse y evaluar la clase de FpN, ellos respondieron formulando preguntas muy interesantes y significativas relacionadas con diferentes aspectos que categoricé en los siguientes rubros: evaluación de sus logros en la clase, evaluación de su comportamiento y personalidad; y evaluación del comportamiento de la maestra, y evaluación del carácter lúdico de la clase (ver figura 10 en Apéndice 3).

Las preguntas realizadas por los niños según el tema de evaluación fueron las siguientes:

- Evaluación de sus logros en clase.
 - 1) Calidad del cuestionamiento: “¿Hago buenas preguntas?”, “¿Sé expresarme bien con las preguntas que hago?”.
 - 2) Actitud de indagación: “¿Tengo preguntas en mi mente?”.
 - 3) Evaluación del aprendizaje: “¿Qué he aprendido?”, “¿He sacado buenas notas?”.
 - 4) Evaluación sobre su capacidad lectora: “¿Sé leer bien?”.
 - 5) Evaluación de su capacidad de comprensión: “¿Entiendo bien las preguntas que hacen?”.
- Evaluación de su comportamiento y personalidad,
 - 1) Personalidad: “¿Tengo buen carácter?”, “¿Tengo muchos amigos?”.

2) Comportamiento: “¿He hablado mucho?”, “¿He puesto atención?”, “¿He llegado tarde?”, “¿He sido travieso?”, “¿He sido payaso?”, “¿He sido torpe conmigo mismo?”, “¿Me he comportado bien, mal, o más o menos”.

- Evaluación del carácter lúdico de la clase: “¿Me he divertido en clase?”.

Como se puede observar, las preguntas reflejan sus intereses particulares y sus preocupaciones, por ejemplo, los temas de la amistad, de su comportamiento y personalidad son muy relevantes para ellos. Igualmente su forma de evaluar sus logros, pues además de hacer varias preguntas de este tipo, la forma en la que se cuestionaron me pareció excelente, creo que no se me hubieran ocurrido mejores preguntas para evaluar su capacidad de indagación, comprensión y cuestionamiento. Este ejercicio metacognitivo me resultó muy útil y revelador.

III.4. Interpretación de las observaciones

A continuación se presentan varios momentos significativos de las clases de FpN que ilustran el desarrollo de habilidades reflexivas de los alumnos.

“¿Se puede escuchar el silencio?”, “¿En el espacio puede haber sonido?” pregunta Aidan levantando la mano rápidamente en la clase de FpN, después de hacer entre todos un minuto de silencio para reflexionar al respecto.

Es emocionante tener la oportunidad de ser testigo de los cambios en la forma de cuestionarse y argumentar de los alumnos, Aidan participaba poco y en general le costaba mucho trabajo estructurar sus preguntas, en algunas clases se observó que después de varios intentos lograba formular su pregunta con dificultad, y muchas veces era una pregunta similar a la de algún compañero. No era raro pedirle que se tomara más tiempo

para hacer su pregunta o que participara. Sin embargo, al final de las observaciones generó preguntas muy buenas y se le notó participativo y contento.

“¿Me he divertido en clase?” pregunta Joser sin la ayuda de su terapeuta en la clase en la que los alumnos inventaron su propia autoevaluación. Después de escribir en el pizarrón las preguntas de los demás niños, les propongo que contesten todas en vez de elegir una como siempre, pero los niños no quieren y entonces, además de contestarlas, votan por las preguntas que les parecen más interesantes. Finalmente, esto me resulta fructífero pues me doy cuenta de cuáles son sus intereses, siendo lo más significativo divertirse en la clase. La pregunta de Joser es la elegida en la votación, Marce, Ale Z., Silvana, Ana Paula, Shera, Vicky, Ale N., Andrés, Aidan, Emil, Santi C., en fin, casi todo el grupo vota de forma auténtica por la pregunta de Joser, que en ese momento estaba muy feliz (como casi siempre). Joser tiene síndrome de Down, generalmente participa de forma entusiasta, y aunque al principio su terapeuta intervenía bastante, al final de las observaciones se le nota más independiente.

Algo me llamó mucho la atención, la única pregunta que se hizo en los dos ciclos escolares cuestionando los sentimientos de la protagonista de la novela, la hizo Joser. Durante estos dos años de observación he podido notar que su inteligencia emocional es mayor que la de varios de sus compañeros, detecta fácilmente las emociones de los demás y sabe como confortar o reaccionar; su inteligencia corporal (si se le puede llamar así), la relacionada con la conexión consciente de las sensaciones de su cuerpo, la considero alta en su caso, por ejemplo, le encanta comer y cuando tiene hambre, se refiere a la sensación de su estómago, lo siente y lo localiza muy bien. En verdad considero que los niños especiales les pueden llevar ventaja en algunos aspectos a los regulares. Trabajando en una escuela de integración uno se da cuenta más fácilmente, que todos tenemos diferentes debilidades y fortalezas, sin embargo valemos lo mismo, y es maravilloso cuando los niños lo viven así de una forma natural.

Desde las primeras observaciones, Santi C. realizaba preguntas con sus propias palabras comprendiendo el texto y tratando de buscar el sentido al tema relevante del mismo, y ¿Qué pasó con sus preguntas al final de las observaciones?, ¿Al ser mayor su rendimiento que el de la mayoría se aburrió y dejó de participar?, ¿Se estancó?. El seguimiento de las clases nos permitió darnos cuenta que en estos casos, los niños siguen desarrollando sus habilidades y ayudan al grupo a continuar desarrollándose aumentando su zona de desarrollo próximo como diría Vygotsky (Delval, 2001: 11).

En el caso de Santi C. en la clase del 11 de octubre de 2006, antes de empezar la votación de las preguntas hechas a partir de la lectura de “Elfie”, interrumpió preguntando “¿Por qué todos tenemos que hacer preguntas en esta clase? y a partir de este cuestionamiento metacognitivo, surgió una discusión sobre la importancia de cuestionar cosas y qué es lo que se aprende al hacerlo, los niños fueron los que preguntaban y respondían, yo me limité a repetir sus preguntas o a preguntar “¿Será importante aprender a preguntar, o imaginarnos preguntas?”, ellos dieron sus razones: “Sí, porque necesitamos la duda de la pregunta”, “Sí, para quitar la pena”, “Para escuchar preguntas diferentes”, “Para discutir las preguntas que queremos saber”, “Para aprender qué es una pregunta”, “Para saber algo que no sabes”, y después cuando los cuestioné sobre lo que han aprendido en la clase de FpN, respondieron: “Hemos aprendido las otras cosas de Elfi y lo que ella ahora está aprendiendo y nos está diciendo de lo que ahora le está pasando”, “Lo que es el mundo”, “Hemos aprendido a leer”, “Hemos aprendido a hacer preguntas y a respetar turnos, porque antes no sabíamos”, “Hemos aprendido sobre la lectura y las preguntas”.

Este ejercicio que partió de la pregunta de Santi C. generó una discusión reflexiva y significativa para ellos, en la que pudieron valorar lo que han construido como comunidad de indagación.

Finalmente, concluyo que durante el transcurso de las clases de FpN, en la mayoría de los alumnos se observan habilidades cada vez más complejas relacionadas con la reflexión,

asimismo en una comunidad de indagación y por medio del diálogo filosófico se propician situaciones en las que los niños practican habilidades que les ayudan a ser más autónomos e independientes, así como más reflexivos y cuestionadores.

Como pensaban los antiguos griegos, la mente se puede ejercitar como un músculo y las clases de FpN pueden desarrollar en los alumnos un *habitus* reflexivo que esperamos les ayude a ser personas más autónomas, respetuosas, congruentes, creativas y solidarias. Como maestra me llevo la tarea de tratar que en este proceso los alumnos además de todo lo anterior, sean también más felices.

III.5. Posibles direcciones de investigación posterior

En este trabajo nos hubiera gustado incluir las descripciones de los resultados de las autoevaluaciones, además de hacer un análisis de la frecuencia y forma de hacer preguntas de cada niño, y entrevistar a docentes en FpN y alumnos involucrados en el programa de FpN, sobre los beneficios que han detectado del programa de FpN. Originalmente había planeado mi tesis así, pero desgraciadamente, no conté con el tiempo necesario para hacer estos estudios y espero que en un futuro no muy lejano pueda retomarlos.

Me gustaría también trabajar los mismos textos de FpN, en un grupo de niños de la misma edad y en el que no se haya conformado una comunidad de indagación, para analizar sus habilidades cognitivas y sobre todo sociales, relacionadas con la reflexión; de esta forma podría evaluar el desarrollo natural del pensamiento reflexivo de los niños sin la aplicación del programa. Igualmente, me gustaría trabajar los mismos textos en un grupo de niños mayores para saber si hacen más preguntas relacionadas con los sentimientos y lógica de las situaciones y no sólo con los hechos concretos como observé en este trabajo.

Personalmente encontré muy interesante el hecho de que los niños al principio de las observaciones no podían definir o cuestionar claramente los conceptos, pero sí podían

hacer ejemplos con ellos. Esto me hizo pensar en lo que dice Piaget (1996: 391) sobre la generación del pensamiento intuitivo en los niños, al principio por imitación logran hacer representaciones sin interiorizar los conceptos, y posteriormente cuando se alcanza el pensamiento operatorio, los niños pueden generalizar conceptos y hacer relaciones.

Posiblemente la capacidad que observamos para hacer ejemplos, tiene que ver con las representaciones que surgen del pensamiento intuitivo y posteriormente, el pensamiento más racional va ganando terreno y complejidad, y permite que se pueda claramente cuestionar y definir conceptos. Llama la atención que en FpN no se habla mucho de la intuición, pero se podría investigar su papel en la construcción del pensamiento de orden superior.

Congruente con la filosofía pragmática que sustenta el programa, a partir de este estudio me gustaría instrumentar ciertas acciones a mi práctica docente. En primer lugar me gustaría complementar las autoevaluaciones que surgieron de los alumnos, para incluir elementos de reflexión metacognitiva y aplicarlas cada bimestre con los alumnos.

Me gustaría aplicar la estrategia reflexiva aplicada por la Dra. Galbán sobre pedir a los alumnos al final de cada clase que escriban en un diario las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Qué reafirmé?, ¿Cómo lo reafirmé? y ¿Qué dudas tengo?; y como docente preguntarme ¿Qué hice bien durante la clase?, ¿Qué comportamientos positivos favorecí?, ¿Qué hice mal?, ¿Qué comportamientos negativos favorecí?, ¿Qué puedo hacer para la próxima sesión?, además de las preguntas sugeridas por Reed y Sharp (1996: 285): ¿La discusión en el grupo fue filosófica?, ¿Estoy formando una comunidad de indagación?, ¿Cómo hice el cierre de la clase?, ¿Qué hice cuando los niños dijeron algo que no me gusta o no me gusta la forma en la que lo dicen?. Seguramente, las reflexiones en la acción me llevarán a pulir esta autoevaluación docente.

Conclusiones

A continuación se enumeran las consideraciones teóricas más importantes que emergieron de este trabajo.

- 1) El programa de FpN puede ser una herramienta pedagógica que fomenta el desarrollo del pensamiento reflexivo en niños de 6 a 8 años. Lo hace por medio del diálogo filosófico en una comunidad de indagación.
- 2) El pensamiento reflexivo genera aprendizaje y debe fomentarse en la práctica docente, para ello es importante la capacitación adecuada del maestro.

Las consideraciones resultantes de lo puesto en práctica en este trabajo son las siguientes.

- 1) En relación a la frecuencia relativa de las categorías de las preguntas analizadas en este trabajo, se puede concluir que al final de las observaciones los niños hicieron menos preguntas literales, menos preguntas con errores e hicieron notoriamente más preguntas cuestionando el tema con sus propias palabras, comprendiendo el texto y tratando de encontrar el sentido, es decir, la mayoría hizo más preguntas “auténticas” y “filosóficas”. Consistentemente cuestionaron más los hechos concretos narrados en el texto, que los sentimientos o la lógica de las situaciones, posiblemente esto se relaciona con la etapa de desarrollo en la que se encuentran, todavía sus acciones están ligadas a hechos concretos.
- 2) A propósito de las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con la reflexión, se manifestaron más habilidades de este tipo, al final de las observaciones. La mayoría de los alumnos manifestó la construcción de sentido al tema relevante resignificándolo, fundamentaron sus opiniones, proporcionaron ejemplos,

encontraron similitudes y diferencias, recordaron los temas discutidos en el cierre de la clase, escucharon a sus compañeros, preguntaron a la comunidad, votaron autónomamente y mantuvieron el sentido de la discusión. Algunos alumnos lograron contrargumentar formando un diálogo con los demás, anticiparon y evaluaron consecuencias, hicieron un análisis crítico de la lectura, participaron espontáneamente en el cierre de la clase, reflexionaron sus comentarios antes de expresarlos, y refinaron sus respuestas construyendo ideas a partir de las de los demás. Un alumno cuestionó su forma de aprender en la clase, lo que generó una discusión metacognitiva muy interesante en la que la mayoría de los alumnos participó.

- 3) Los logros de la comunidad de indagación fueron muy evidentes, al final de las observaciones la comunidad se mostró independiente de la maestra en aspectos como autoridad (se observó una autoridad compartida), asignación de turnos para hablar y participación. Los alumnos al hablar se dirigieron a sus compañeros y se percibió una sensación de unión de grupo entre ellos. Mostraron un interés auténtico en preguntar o discutir lo que a cada uno le pareció importante y sus opiniones se manifestaron autónomamente.
- 4) En relación con la clase en la que los alumnos crearon preguntas para autoevaluarse, se hicieron evidentes sus principales intereses, que fueron evaluar si la clase es divertida y ciertos aspectos de su comportamiento y personalidad como tener buen carácter o tener muchos amigos, algo que no necesariamente tiene que ver con la clase de FpN, pero que es importante para los niños. Además se mostró en relación con los logros en la clase, que los niños hicieron preguntas que evaluaban aspectos fundamentales de la indagación y el cuestionamiento, así como de la comprensión de las preguntas y el texto. Creo que para los alumnos la parte más importante de la clase es el cuestionamiento en sí y la comprensión de la lectura, más que la argumentación de la discusión posterior en la que se ejercitan muchas habilidades de pensamiento. Considero que tanto la comprensión, como el

cuestionamiento y la argumentación son acciones filosóficas importantes que busca fomentar el programa de FpN, y por supuesto, lo óptimo es que se desarrollen de una forma divertida para los alumnos.

- 5) La opinión sobre el desempeño del grupo de la maestra Queta que impartió las clases de FpN del ciclo escolar 2005- 2006, fue muy favorable al final del ciclo, debido a que los alumnos participaron, se escucharon, argumentaron, contrargumentaron, compartieron argumentos, y debatieron ideas y conceptos.
- 6) Como observadora en el ciclo 2005- 2006, como maestra en el ciclo 2006- 2007, y después de realizar este estudio, considero que el programa de FpN contribuyó a desarrollar una comunidad de indagación más reflexiva y madura. En relación con la madurez, pienso que una característica importante de ésta, es la flexibilidad, pues aunque la estructura de la clase señala discutir las preguntas elegidas por la comunidad, cuando existe la inquietud de algún alumno por contestar su pregunta de forma insistente y auténtica, el grupo puede hacer una excepción y aunque hace patente que no se debería discutir, es flexible y ayuda a su compañera(o) a responder su duda²⁴.

Adicionalmente, encuentro que los niños de 7 a 8 años son capaces de tener pensamientos reflexivos y metacognitivos, como se observó claramente en la clase sobre el silencio, y en la clase en la que espontáneamente un alumno cuestionó la forma de aprender en FpN. Esto último nos lleva a considerar estas habilidades complejas en la planeación de las clases y así formar un *habitus* en los alumnos que les ayude a ser personas más autónomas, respetuosas, congruentes, creativas y solidarias.

²⁴ Este caso fue observado la clase del 25 de octubre de 2006, cuando Shera pidió discutir su pregunta, ver Apéndice 1.

- 7) En relación con el aprovechamiento de las clases de FpN de los niños con necesidades especiales, considero que en general hubo avances, aunque en diferentes sentidos en cada caso. Por ejemplo, al final de las observaciones Joser²⁵ logró hacer preguntas sin la intervención de su terapeuta, las cuales fueron significativas para él y el grupo²⁶. Lalo²⁷ logró vencer la pena y la inseguridad, y espontáneamente intentó estructurar una pregunta²⁸. Aunque en el proceso le ayudaron la maestra y sus compañeros, considero que se sintió bien consigo mismo y su participación espontánea fue un avance importante, en clases posteriores se observaron algunas participaciones espontáneas de su parte. En el caso de Silvana²⁹, se observaron más participaciones al principio de las observaciones que al final, incluso en la última clase del ciclo 2005- 2006, la pregunta que se eligió fue la suya³⁰, sin embargo tanto la complejidad de la pregunta, como su falta de participación en la discusión de la misma, me hacen pensar en la intervención de su terapeuta. En el siguiente ciclo se le pidió a Silvana que ella sola hiciera sus preguntas. Analizando las clases, creo que debí estimular más sus participaciones. Me parece importante señalar que se observaron avances en los niños con necesidades especiales (en los casos en los que se consideren integrables), pues se vuelve más amplia nuestra perspectiva de la aplicación del programa.
- 8) Una consideración importante que emerge de este trabajo, es la posibilidad de que el desarrollo en el pensamiento reflexivo de los alumnos, responda simplemente al crecimiento y desarrollo natural de los niños, en este sentido las observaciones de la aplicación del programa en diferentes condiciones y edades, se vuelven temas importantes para estudiarse posteriormente.

²⁵ Joser tiene síndrome de Down y por lo mismo requiere de un terapeuta que haga las adecuaciones curriculares pertinentes para él.

²⁶ Ver clase del 1 de febrero de 2007, en el Apéndice 1.

²⁷ Lalo tiene parálisis cerebral por lo cual presenta dificultades para realizar movimientos.

²⁸ En la clase del 8 de noviembre de 2006, que se puede consultar en el Apéndice 1.

²⁹ Silvana tiene problemas auditivos.

³⁰ “¿Por qué los niños dicen cómo son las cosas?”, en la clase del 29 de mayo de 2006, en Apéndice 1.

- 9) Con este trabajo reafirmé mi gusto por estudiar el desarrollo del pensamiento, pues me parece apasionante y creo que queda mucho por hacer. Aunque en un principio me pareció complicado entender la fundamentación y validez de los estudios cualitativos etnográficos por mi formación, me encantó sentir la libertad de reportar mis propias interpretaciones, incluso de hablar incluyendo mis emociones, ahora me doy cuenta que en los estudios que tratan de ser objetivos, se pierde mucha información que podría ser valiosa. Disfruté mucho haciendo este trabajo y estoy segura que reeditaré en una mejor práctica docente, creo que esta es la forma en la que trato de hacer una pequeña contribución con la esperanza de construir un mejor mundo para todos.

Referencias

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz. En Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J. W., Case, Ch. W., & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Campirán, S. A.F., (2004). "Metacognición". En el V Coloquio Nacional de Filosofía para Niños, 29-31 octubre 2004. Federación Mexicana de Filosofía para Niños, la facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Xalapa, México.
- Case, R., y Okamoto, Y., (1996). The role of Central Conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 61 (246): 131-155.
- Comte-Sponville, A., (2003). *Diccionario Filosófico*. Barcelona: Paidós.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativo*. Madrid: Morata.

- Crahay, M. (2008). "Enseigner, entre réussir et comprendre". *Archives Jean Piaget. Séminaire interdisciplinaire. Université de Genève (2008)*. Disponible en: <http://www.piaget.org/aboutPiaget.html>. Extraído el 12 de marzo de 2009.
- Del Pino, S. (2006). *La experiencia del Colegio Giocosa Primaria una propuesta educativa*. Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana. México, D.F.
- De Puig, I y Sátiro, A., (2000). *Jugar a Pensar. Recursos para aprender a pensar en la educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto. En Galbán, S. (2006). *La enseñanza reflexiva de la didáctica en la formación de pedagogos*. Tesis de doctorado en desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa, Universidad de Barcelona.
- Dewey, J., (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dias y Harris, 1988. En Galotti et al., (1997). Children's Differential Performance on Deductive and inductive Syllogisms. *Developmental Psychology*. 33 (1):70-78.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Sánchez Cerezo, S. (Coord). (1995). Madrid: Santillana.
- Echeverría, E., (2004a). *Filosofía para Niños*. México: SM Ediciones.

- Echeverría, E., (2004b). "Habilidades de Pensamiento" En el Séptimo Taller-Conferencia Internacional de Filosofía para Niños, 3-11 enero 2004. Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños y la Universidad de Montclair en New Jersey. San Cristóbal de las Casas, México.
- Galbán, S. (2006). *La enseñanza reflexiva de la didáctica en la formación de pedagogos*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Gregory, M. (2004a). "Democracy as Social Inquiry". En el Séptimo Taller-Conferencia Internacional de Filosofía para Niños, 3-11 enero 2004. Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños y la Universidad de Montclair en New Jersey. San Cristóbal de las Casas, México.
- Gregory, M. (2004b). "Community of Inquiry Assessment Rating Sheet for Philosophical Orientation to Education". En el Séptimo Taller-Conferencia Internacional de Filosofía para Niños, 3-11 enero 2004. Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños y la Universidad de Montclair en New Jersey. San Cristóbal de las Casas, México.
- Goodman, 1984. En Galbán, S. (2006). *La enseñanza reflexiva de la didáctica en la formación de pedagogos*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Hawkins, J., Pea, R.D., Glick, J., & Scribner, S. (1984). "Merds that laugh don't like mushrooms": Evidence for deductive reasoning by preschoolers. *Developmental Psychology*. 20. 584-594. En Galotti, K. M., Komatsu, L. K., & Voelz, S. (1997). Children's Differential Performance on Deductive and inductive Syllogisms. *Developmental Psychology*. 33(1): 70-78.

- Henriques-Christophides, A. (1985). En Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. 3ª ed. Madrid: Morata.
- Killion, J. y Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*. 48(6): 14-16. En Galbán, S. (2006). *La enseñanza reflexiva de la didáctica en la formación de pedagogos*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje-Enseñanza*. México: Addison Wesley Longman.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. S. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M., (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. 2ª ed. Madrid: De la Torre
- Lipman, M., (2001). *Elfie*. (Trad. E.Echeverría). 3ª ed. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Madrazo, C. (2009). "Claudia Madrazo". *Editorial RM*. Disponible en: <http://www.editorialrm.com/e/artistas/39>. Extraído el 18 de febrero de 2009
- Martínez Beltrán, J. M., Brunet, G. J. J., y Farrés R. (1990). *Metodología de la medición en el PEI*. Madrid: Bruño.

- McKeough, A. (1993). *“Using the Notion of Central Conceptual Structure to Explain the Development of Children’s Understanding of Human Behaviour”*. Trabajo presentado en la bienal de la Society for Research in Child Development, marzo, E.U.A.
- Morin, E., (2003). *El método. La humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Madrid: Cátedra
- Papalia, D. E., Wendkos, O. S., y Feldman, R. D. (2004). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J., (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Piaget, J. (1972). *El juicio y razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe, Centro Regional de Ayuda Técnica y Agencia para el Desarrollo Internacional (AID).
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J., (1996). *La formación del símbolo en el niño*. 13ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón, (1982). *Diálogos*. México: Espasa-Calpe Mexicana, S.A.

- Pressley, M., Brown, R., Van Meter P., y T. Schuder. (1995). Connecting with the Community and the World of Work. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 52(8), 1-3. Disponible en: http://pdoline.ascd.org/pd_online/ssstrategy/199505el_pressley.html. Extraído el 16 de marzo de 2009.
- Proust, J. (2005). "La Nature de la volonté:.. Paris: Folio-Gallimard. *Archives Jean Piaget. Séminaire interdisciplinaire. Université de Genève* (2008). Disponible en: <http://www.piaget.org/aboutPiaget.html> . Extraído el 12 de marzo de 2009.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª ed. Espasa Calpe: Madrid.
- Reed, R. F. y Sharp, A.M., (1996). *Studies in Philosophy for Children*. Madrid: De la Torre.
- Ross, D. (1989). En Galbán, S. (2006). *La enseñanza reflexiva de la didáctica en la formación de pedagogos*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Sánchez, M. (2002). "La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento". *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 1 enero 2002. Disponible en: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32286352_ITM). Extraído el 18 de febrero de 2009
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.

- Santiago, G., (2002). *Filosofía con los más pequeños*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shaw, I. F. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona. Paidós.
- Silva T. (2007). "Platón, Teeteto"., *Onomázein* 16 (2007/2): 243-248. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <http://onomazein.net/16.html> Extraído el 19 de febrero de 2009.
- Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*. 48(6): 37-44. En: Brubacher, J. W., Case, Ch. W., & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Splitter, L. J., y Sharp, A. M. (1996). *La Otra Educación: Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Van Manen (1997). En Brubacher, J. W., Case, Ch. W., & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Vosniadou, S. (1987). Children and Metaphors. *Child development*. 58 (3): 870-885. Disponible en: <http://www.jstor.org/pss/1130223> . Extraído el 16 de marzo de 2009.

- Vygotski, L. S. (1934). En Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós y M. E. C.
- Wutrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Apéndice 1. Registros de las clases de FpN

Grupo: 1A

Fecha de la clase: 14 nov 2005

Texto: Elfie, Libro 1, cap. 2, III, p. 9³¹

Maestra: Queta Fierro

Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) SANTI T. ¿Para tener más de una mente tendrías que tener más de una cabeza? (2)
- 1) JOSE PABLO ¿Por qué cantaban cielito lindo? (0)
- 2) ALE N. ¿Por qué Enrique se sienta en sus piernas? (1)
- 3) ANA PAULA ¿Por qué era la hora del canto? (2)
- 4) ANDRÉS ¿Por qué se pregunta cómo sería tener más de una mente? (1)
- *6) SANTI C. ¿Por qué Elfi tiene muchos pensamientos en su mente? (9)

Queta les pregunta “¿Por qué escogieron la pregunta 6?”, los niños se quedan callados y Queta les dice “No se vale decir –no sé-, piénsele”, Emil dice “Porque tenía pesadillas”, Queta pregunta si tienen que ver con los pensamientos y Andrés dice que sí, pero luego dice que no sabe. Queta pregunta “¿Todos tenemos muchos pensamientos o sólo Elfie, Aidan?”, Ale N. dice “Depende de cada quién”, Santi C. dice “Vas guardándolos en la mente” Marcela dice “En una mente caben muchos pensamientos, por el cerebro, él hace recordar cosas”. Queta pregunta “¿Ella inventa sus pensamientos o le vienen de afuera?”, los niños se quedan callados y vuelve a preguntar “¿Todos pensamos igual?” y Lalo dice “pensamos diferentes cosas”, Ana Paula dice “Distinto”. Queta pregunta “¿Qué otras cosas hacemos distinto?, ¿Tenemos diferentes gustos y pensamientos?”, Vicky dice “Diferentes a veces, y a veces iguales”, Shera opina lo mismo.

CIERRE

La maestra Queta hace el cierre diciendo que se habló de que en nuestro cerebro podemos tener muchos pensamientos, que no están guardados como en un clóset, que se habló también de que como somos diferentes, podemos tener pensamientos diferentes,

³¹ Se puede consultar en el libro de Elfie anexo en fotocopias permitidas por Eugenio Echeverría sólo para fines de consulta de esta tesis.

“Pues sino sería muy aburrido” dijo Shera. Queta les pide que hagan el ejercicio de pensar algo bonito y a cada alumno le pregunta en qué piensa. Queta vuelve a retomar los ejemplos que los niños dijeron y vuelve a pedirles que piensen en algo y que lo digan rápidamente, cada niño dice cosas diferentes. Queta termina la clase, diciendo que hay millones de pensamientos.

COMENTARIOS DE QUETA

Hay que pedirles que participen y piensen sus preguntas, sin embargo lograron entender los conceptos e hicieron ejemplos de diferentes tipos de pensamiento.

MIS COMENTARIOS

Noto que les cuesta trabajo empezar a discutir su pregunta. Varias veces ante las preguntas de Queta responden que no saben, y cuando responden afirman o niegan pero no dan muchas razones. Observo que les es más fácil dar ejemplos que responder las preguntas que les hace la maestra. De Queta depende en gran medida la participación para hacer las preguntas, la discusión y la recapitulación para cerrar la clase.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 21 nov 2005
Texto: Elfie, Libro 1, cap. 2, IV, p. 11.
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) EMIL ¿Por qué le dijo que mañana la Sra. Velazco? (1)
- 2) ANDRÉS ¿Por qué casi reprueba el kinder? (1)
- 3) ALE N. ¿Por qué Elfi se dice a sí misma que casi va a reprobar primero? (0)
- 4) SANTI T. ¿Por qué Juan quiere saber cuándo les va a decir más sobre el concurso el Sr. Mena? (0)
- 5) ANA PAULA ¿Por qué Elfi no quería que fuera un concurso de pensar? (0)
- *6) JOSER ¿Por qué Elfi no podía ganar un concurso? (12)
- 7) EMILIANO ¿Por qué Elfi se dice a sí misma que ella no va a poder ganar? (0)
- 8) SANTI T. ¿Por qué si Elfi no tenía cuidado iba a reprobar? (2)
- 9) ANDRÉS ¿Por qué Elfi no quería que fuera mañana? (1)

Cuando votaron las primeras cinco preguntas, todos se ven las caras, evaluando quién va a votar qué pregunta. En el momento de la discusión los niños participan más y contestan las preguntas que les formula Queta.

CIERRE

Queta hace el cierre diciendo “Descubrimos que sólo las cosas que están en nuestra naturaleza las podemos hacer”, previamente había hecho ejercicios de cosas que se pueden y no hacer, dando ejemplos o con ejercicios físicos como brincos, volar, etc.

COMENTARIOS DE QUETA

“Hoy estuvieron bien, como siempre es un grupo inquieto y requieres de un esfuerzo importante para tenerlos atentos, pero al final la reflexión fue buena, en la sesión se estaba concluyendo que se pueden hacer las cosas con sólo decir que las puedes lograr, pero la dinámica hizo que entendieran que hay cosas que por más que quieran no las pueden hacer porque, no está en su naturaleza” Queta pregunta mi opinión, y la digo que

yo creo que si se dieron cuenta que no todo se puede hacer, pero que fue bueno que esta incapacidad no se fuera por el camino de la frustración, sino por el camino de aceptar que simplemente no está en su naturaleza, no les es natural. Pienso que podrían participar más.

MIS COMENTARIOS

Pienso que la participación de los niños depende mucho de que la maestra la provoque, los ejercicios relajan a los niños y les permiten clarificar sus ideas, creo que la conclusión fue buena, estaría interesante pedirles a los niños que participen más en el cierre de la clase.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 28 nov 2005
Texto: Elfie, Libro 1, cap. 3, l, p. 13
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) JOSE PABLO ¿Por qué Elfi dice que no sabe hacer una buena distinción?
(0)
- 2) SANTI T. ¿Por qué dice linda que una distinción es cuando puedes diferenciar las cosas? (1)
- 3) ANDRÉS ¿Por qué Ricardo dice que él no sabe lo que es una distinción?
(0)
- 4) ANA PAULA ¿Por qué conocían ese ruido? (0)
- *5) VICKY ¿Por qué el Sr. Mena trae un traje verde, zapatos negros y una corbata roja? (9)
- 6) AIDAN ¿Por qué escucharon Toc-Toc-Toc? Ya no se votó y las siguientes preguntas tampoco, porque la mayoría votó por la 5
- 7) SANTI C. ¿Cómo sabían que ese toquido era del Sr. Mena?
- 8) ALE N. ¿Por qué Diana tiene la mano levantada y luego la baja?

Cuando Santi T. Hizo su pregunta leyó el texto del libro. Queta hace la aclaración de que la votación de cada uno es independiente de la votación de sus amigos, en especial a Ana Paula Queta le dijo "Aquí podemos ser amigo de los que pueden pensar diferente, escoge la pregunta más interesante".

CIERRE

La discusión giró en torno a que las personas pueden tener diferentes gustos e hicieron ejercicios sobre colores favoritos, comidas, juegos, etc. Y Queta cerró preguntándoles a los niños si todos pensamos igual o diferente, a lo cual los niños respondieron que todos podemos pensar diferente, aunque también podemos coincidir en algunas cosas y pensar igual.

COMENTARIOS DE QUETA

Ella notó que los alumnos votaron “aborregadamente”, dijo “no lo dejé pasar, hay que cuestionarlos por eso de una manera suave para no hacerlos sentir mal, en especial a los niños tímidos. Quiero pensar que se dieron cuenta que no era la manera. Lo importante es que no importa que seamos diferentes pero somos amigos. En la clase se pensó que a veces se coincide y otras veces no”.

MI COMENTARIO

Me parece que los niños aunque pueden votar por preguntas que filosóficamente no son muy ricas, la habilidad de la maestra para volverlas filosóficas es fundamental para que realmente sea rica la discusión.

- Todavía varios niños leen el texto para hacer sus preguntas.

- La mayoría de las preguntas están relacionadas con darle sentido a partes específicas del texto.

- La votación todavía no es autónoma, cambian de parecer si sus amigos votan por una diferente.

- La maestra hace el cierre de la sesión.

- Aunque los niños empiezan a discutir de una manera más fluída, todavía la discusión depende mucho de las preguntas que genera la maestra.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 5 dic 2005
Texto: Elfie, Libro 1, cap. 3, III, p. 16-17
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) VICKY ¿Por qué el papá de Elfi estaba pintando su cuarto? (0)
- 2) MARCELA ¿Por qué Elfi le da unos golpecitos a su papá en la espalda? (0)
- 3) EMIL ¿Por qué Elfi le estaba ayudando a su papá a pintar su cuarto? (1)
- 4) SANTI T. ¿Por qué Elfi dijo que el concurso era de pensar? (1)
- *5) AIDAN ¿Por qué dijo el papá de Elfi que salir en la televisión es una distinción? (6)
- 6) SANTI C. ¿Por qué el papá de Elfi dijo mmmm...? (3)
- 7) JOSE PABLO ¿Por qué estaba pintando con un rodillo? (3)

Ale N. trata de hacer una pregunta pero no la hace correctamente –le da golpecitos y porqué el concurso de pensar- dice , Santi C. dice –por qué el concurso de pensar- y Queta les pide que escuchen lo que ya se preguntó.

Antes de votar Queta les pregunta si pueden votar diferente que sus amigos y ellos responden que sí. Dice que la próxima clase van a votar con los ojos cerrados.

Piden ejemplos de distinciones y hablan de los diferentes significados que puede tener la palabra

CIERRE

Queta hace el cierre diciendo que hay dos formas de distinciones: 1) como algo que representa un honor, por ejemplo, representar al Giocosa, sacarse una foto, etcétera, y otra, que es diferenciar cosas por colores, formas, etc.

COMENTARIOS DE QUETA

“Veo en el grupo una dificultad para votar libremente, no están escogiendo la pregunta más interesante, lo que voy a hacer es que voten con los ojos cerrados. Hoy descubro que tengo que hacer algo. Por lo demás, creo que el contenido de la clase estuvo muy bien, hicieron ejemplos y entendieron las dos distinciones”

MIS COMENTARIOS

Considero que es importante cuando se conforma en un principio una comunidad de indagación, ser tan directivo como sea necesario para lograr los objetivos de la clase. Poco a poco mientras la comunidad madura, la dinámica va cambiando pero considero acertada la propuesta de Queta de votar con los ojos cerrados y el hecho de anticiparla, produce mayor reflexión por parte de los alumnos que si se hubiera impuesto inmediatamente.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 16 ene 2006
Texto: Elfie, Libro 1, cap. 4, II, p. 22
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) ANDRÉS ¿Por qué Sofía quiere saber que hay fuera de la tierra? (1)
- 2) SHERA ¿Por qué hay detrás del cielo? (1)
- 3) SANTI C. ¿Por qué dice Sofía que hay fuera de la escuela? (0)
- 4) JOSE PABLO ¿Por qué se quedaron en las sillas sin moverse? (1)
- 5) VICKY ¿Por qué Sofía le hace tantas preguntas a Elfi? (2)
- *6) ANA PAULA ¿Por qué Elfi se queda viendo el pelo de Sofía? (4)
- 7) JOSER ¿Por qué Sofía y Elfi están esperando a sus amigos? (3)
- 8) ALE N. ¿Por qué Sofía tiene los ojos morados? (0)
- 9) JOSE PABLO ¿Por qué pregunta que hay afuera de la ciudad? (1)

Queta le dice a José Pablo que todas las preguntas son interesantes, pero que mejor escoja una, porque si todos hicieran dos, tendrían muchas. Hace la aclaración que en grupos grandes, tienen que escoger la que les resulte más interesante.

Hacen un ejercicio que consiste en hacer una lista con las cosas parecidas entre todos los seres humanos y otra con las diferencias.

CIERRE

Terminó la clase cuando estaban en el ejercicio, faltó el cierre y los comentarios.

COMENTARIOS DE QUETA

No dió tiempo de cerrar la clase, se observó bastante participación de los alumnos.

MIS COMENTARIOS

Me pareció interesante la discusión de las similitudes y diferencias entre los seres humanos por varias razones: 1) Favorece las habilidades de razonamiento relacionadas con encontrar similitudes y diferencias, que a fin de cuentas, son un punto de partida importante cuando se quiere aclarar un concepto, ya que genera la capacidad de hacer clasificaciones y categorías. 2) Por otro lado, el hablar como seres humanos sobre lo que compartimos y no compartimos con los otros, nos permite aceptarnos como diferentes pero valiendo lo mismo, se dignifican nuestras posiciones ante los demás, pero siempre en un marco de respeto y cordialidad.

-Los alumnos no se dan cuenta que hay preguntas muy similares y podrían juntarlas

-Los alumnos en la discusión encuentran similitudes y diferencias, base de la construcción de conceptos.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 23 ene 2006
Texto: Elfie, Libro 1, cap. 4, IV, p. 24
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) ANDRÉS ¿Por qué dice Elfi que puede mover sus brazos y sus piernas sin tocarlos? (1, Lalo)
- 2) AIDAN ¿Por qué Elfi piensa que si lo dice se reirían de ella? (0)
- 3) SANTI T. ¿Por qué Elfi se pregunta que porqué las hojas de los árboles siempre caen hacia abajo y no hacia arriba? (1, Joser)
- 4) MARCELA ¿Por qué Elfi se imagina que las hojas de los árboles cambian de color? (4, Silvana, Shera, Ana, Vicky)
- *5) VICKY ¿Por qué Elfi se asoma por la ventana? (5)
- 6) JOSE PABLO ¿Por qué Elfi se imagina que las hojas flotan y se vuelven a pegar en el árbol? (1, Aidan)
- 7) ANA PAULA ¿Por qué la Sra. Velazco le pregunta que si quiere decir que con sólo pensar en mover su brazo, su brazo se mueve? (1)
- 8) LALO ¿Por qué Elfi piensa que su mente funciona como los imanes? (1, Ana Paula)

Queta le dice a Santi T, que no quiere borreguitos. Cuando Ana Paula hace su pregunta, empieza leyendo y Queta le ayuda a terminarla. Queta les pide que hagan preguntas a los que no han hecho. Se cuestionó si realmente es interesante la pregunta ganadora, y los niños dieron razones por las cuales ver por una ventana es interesante, por ejemplo, puedes ver muchas cosas, personas haciendo diferentes cosas y sintiendo cosas diferentes.

CIERRE

Queta dice que se habló es que a lo largo de toda la vida te puedes asomar muchas veces por las ventanas y ver muchas cosas. Les pide que hagan un ejercicio, diciendo cosas que pueden ver por la ventana y cosas que no pueden ver.

COMENTARIOS DE QUETA

No me dió tiempo de apuntar los comentarios de Queta.

MIS COMENTARIOS

A pesar de que las preguntas ganadoras parecen áridas, siempre se puede sacar algo interesante no sólo para discutir sino también, para hacer ejercicios, por ejemplo, de lo que es y de lo que no es.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 30 ene 2006
Texto: Elfie, Libro 1, cap. 5, I, p. 26 y 27
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) ANDRÉS ¿Por qué Chucho dijo que nadie había visto la nuez? (1, Lalo)
- 2) EMIL ¿Por qué Chucho gritó y se tragó la nuez? (0)
- 3) SHERA ¿Por qué los visitó la tía María? (1, Vicky)
- 4) SANTI T. ¿Por qué Chucho se tragó la nuez y nunca la volvieron a ver? (0)
- 5) SANTI C. ¿Por qué la tía María le dió un peso? (0)
- 6) MARCE ¿Por qué Chucho les cobró un peso para que vieran la nuez? (0)
- 7) JOSE PABLO ¿Por qué Carolina y Elfi se miraron y tuvieron que admitir que nadie más vería esa nuez? (1, Aidan)
- *8) ANA PAULA ¿Por qué Carolina le dijo tarado a Chucho? (9)

Cuando votó la mayoría por la pregunta 8, no se vieron entre sí como solían hacerlo, es la primera vez que parece que votan de manera independiente. Al inicio de la discusión los niños han comprendido bien el texto y preguntan correctamente a partir de éste. Se discutió si Chucho había hecho algo injusto, o abusivo o aburrido. Dijeron sus razones y hablaron de cómo se sentía Carolina después de haber perdido su peso de esa forma.

CIERRE

Cuando Queta pregunta sobre qué se habló, los niños dijeron sobre Carolina, (antes Queta hacía el cierre y ahora están empezando a participar), continuó Queta diciendo lo que habían dicho en la clase y terminó con un ejercicio en el que tenían que decir algo que sería inteligente comprar y algo en lo que sería tonto comprar. Cuando los niños dicen porqué les parece tonto gastarlo en determinada cosa, dan razones, anticipando las consecuencias de sus actos.

COMENTARIOS DE QUETA

Es importante que se escuchen, y que encuentren sus razones congruentes.

MIS COMENTARIOS

Considero que se dieron buenas razones cuando argumentaron sus puntos de vista y el anticipar consecuencias es una habilidad de pensamiento importante que se ejercitó en esta clase.

- Los niños votaron por primera vez de manera autónoma, ya no se ven unos a otros cuando votan.
- Durante la discusión los estudiantes desarrollaron la habilidad cognitiva de otorgar razones convincentes para fundamentar sus opiniones.
- Trataron de descubrir presuposiciones subyacentes.
- Hicieron inferencias
- Formularon preguntas para mejorar su comprensión del tema
- Los alumnos fueron capaces de seguir la lógica de la discusión.
- Realizaron análisis crítico de la lectura.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 20 feb 2006
Texto: Elfie, Libro 2, cap 6, I, p.34
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) ANDRÉS ¿Por qué les dijo la Sra. Velazco que van a hacer una obra de teatro? (0)
- 2) SHERA ¿Por qué cuando la Sra. Velazco reparte las partes, Elfi pensó que no le iba a tocar ninguna? (1, Marce)
- 3) AIDAN ¿Por qué Elfi dijo –Este sí que es un mal día-? (0)
- 4) ALE N. ¿Por qué Daniel le preguntó a la Sra. Velazco que si la puede azotar? (2, Ale N. José Pablo)
- 5) MARCELA ¿Por qué a Elfi le tocó ser la puerta? (1, Shera)
- 6) EMILIANO ¿Por qué a Elfi le tocó un mal día? (1, Andrés)
- *7) VICKY ¿Por qué la Sra. Velazco repartió las partes de la obra de teatro? (7, Vicky, Ale N., José Pablo, Aidan, Silvana, Emiliano, Ana Paula)

La discusión giró en torno a lo que pueden escoger los niños y lo que no. Se hizo un ejercicio al respecto.

CIERRE

Queta hace el cierre repasando lo que se platicó en la discusión.

COMENTARIOS DE QUETA

Estuvo rica la discusión de la pregunta del porqué la Sra. Velazco escogió los papeles de la obra de teatro, porque ellos platicaron de los que pueden escoger y lo que no.

MIS COMENTARIOS

La estructura de esta clase fue muy clara, el texto es pequeño y la discusión generó cuestionamientos significativos para los niños. Se fomentó el hacer distinciones, evaluar consecuencias, se sugirieron varias hipótesis y se respetaron los diferentes puntos de vista.

Grupo: 1A

Fecha de la clase: 27 feb 2006

Texto: Elfie, Libro 2, cap. 6, II, p. 34, 35, 36

Maestra: Queta Fierro

Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

1) ANDRÉS ¿Por qué Elfi se pregunta que qué hace cuando está en la escuela? (1, Lalo)

2) SHERA ¿Por qué Elfi se sienta en el rincón? (0)

3) SANTI T. ¿Por qué Enrique se chupa el dedo en el momento de silencio? (0)

4) MARCELA ¿Por qué Elfi dice -¡Hermanos son todos iguales!-? (0)

5) VICKY ¿Por qué Chucho agarró las crayolas de Elfi? (5)

*6) AIDAN ¿Por qué Elfi se pregunta a ella misma todas esas cosas? (Casi todos, Santi T. José Pablo, Andrés, Shera, Emil, Marce, Silvana, Emiliano, Aidan)

Queta dice que tienen que hacer preguntas los que no han hecho.

Cuando durante la discusión Queta les hace preguntas a Andrés y a Emiliano, ellos dicen –no sé- y Queta les responde que esa no es una buena respuesta.

CIERRE

Queta dice que se habló del por qué se hacen preguntas los niños. Algunos dijeron que porque se puede tener dudas, porque pueden no estar seguros de algo, para pensar cuando tienen que tomar una decisión, otros niños no saben para qué se hacen preguntas.

COMENTARIOS DE QUETA

Queta dice que la discusión de la comunidad empezó a ir más allá, poco a poco fueron agregando más respuestas, pero la clase estuvo precipitada porque la lección del día fue larga.

MIS COMENTARIOS

Algunos niños pudieron imaginarse por qué se hace la gente preguntas, pero no fue algo que surgiera en toda la comunidad, varios niños no dieron razones sobre el por qué de las preguntas.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 6 mar 2006
Texto: Elfie, Libro 2, cap. 6, III, p. 38
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) ANDRÉS ¿Por qué Elfi le pregunta al Sr. Nico si su zanahoria está muy buena? (1, Lalo)
- 2) EMIL ¿Por qué Elfi piensa en el Sr. Nico que tiene unos ojos verdes tan bonitos y orejas blancas y grandes y una colita negra? (0)
- 3) MARCELA ¿Por qué Daniel les grita a los otros niños que Elfi tiene zapatos negros y les entra agua? (1, Andrés)
- 4) VICKY ¿Por qué Elfi se paró en el charco? (1, Vicky)
- 5) SANTI T. ¿Por qué Elfi traía zapatos nuevos? (0)
- 6) SANTI C. ¿Por qué Elfi dice que sí les entra agua a sus zapatos? (1, Joser)
- 7) EMILIANO ¿Por qué Daniel grita que Elfi tiene zapatos nuevos? (0)
- 8) ALE N. ¿Por qué Elfi imagina una zanahoria para el Sr. Nico? (1, Ale N.)
- *9) JOSE PABLO ¿Por qué Elfi se imagina al Sr. Nico? (11, Emil, Ana, Marce, Emiliano, Silvana, Vicky, José Pablo, Santi C., Lupita, Ana Pau, Santi T.)

Cuando Emil hace su pregunta señala que es larga. Mientras están haciendo preguntas para escribirlas en el pizarrón, se pregunta Ale N. Santi C. y Vicky quién es el Sr. Nico y cuándo Elfi piensa en él. Dicen que puede ser un conejo de verdad, o un peluche o un conejo de su imaginación. Y que se lo imagina cuando está triste. Como la pregunta ganador tiene que ver con esta duda, podemos decir que es una duda auténtica de la comunidad.

Al discutir qué puede hacer con el Sr. Nico, Emil dice que puede platicar, jugar, hacer la siesta y comer golosinas, unas verdaderas (las de Elfi) y otras imaginarias (las del Sr. Nico). Está diferenciando y anticipando consecuencias. La discusión giró en torno a los amigos reales e imaginarios, y lo que puede y no puede hacer un amigo imaginario.

CIERRE

Queta hace preguntas para cerrar ¿De qué hablamos? ¿Por qué se imagina Elfi al Sr. Nico? Los niños responden. El cierre empieza a ser producto de la comunidad.

COMENTARIOS DE QUETA

Queta dice que llama la atención que en la mitad de la discusión ya no se acordaran del Sr. Nico y discutieran sobre las diferencias entre lo real y lo imaginario. Es notable que a esta edad ya no haya confusión entre lo real y lo imaginario, todos pudieron poner ejemplos y los tuvieron muy claros.

MIS COMENTARIOS

Los niños tratan claramente de formar conceptos al hablar de lo real y lo imaginario. Me llama la atención la claridad que tienen para distinguirlos y lo común que puede ser para los niños tener amigos imaginarios. En preprimaria los niños no tienen esa claridad para distinguir la realidad de la ficción y en el texto del curriculum de FpN para esta edad ("Hospital de muñecas") esta característica se aprovecha para hacer ejercicios muy divertidos e interesantes.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 13 mar 2006
Texto: Elfie, Libro 2, cap. 7, I, p. 39
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) ANDRÉS ¿Por qué dice Elfi que ella misma se puede educar?
- 2) EMIL ¿Por qué Elfi se imagina que está entrevistando a Sofía y le pregunta que para qué vamos a la escuela?
- 3) SHERA ¿Por qué tienen hora de descanso?
- 4) SANTI T. ¿Por qué la maestra despertó a todos los amigos de Elfi?
- 5) VICKY ¿Por qué alguien le tocó a Elfi en el hombro?
- 6) SANTI C. ¿Por qué dice la profesora Velazco que ya se acabó el tiempo?
- 7) JOSER ¿Por qué Elfi se acostó hecha bolita?
- 8) MARCELA ¿Por qué Elfi quería que Sofía fuera su amiga?
- *9) ALE N. ¿Por qué Elfi dice que si eso sucede en la tele no importa?

- José Pablo, lee el texto y trata de hacerlo pregunta pero Queta (Q) le da más tiempo

- Santi T. trata de hacer otra pero Q le dice que tiene que escoger la que más quiera.

- Aidan trata de hacer preguntas leyendo el texto, vuelve a leer y no la formula como pregunta. Repite la pregunta que Santi C. hizo, no se le ocurre otra.

-Andrés quiere volver a preguntar y Q le dice lo = que a Santi

VOTACIÓN COMPLETA Los 13 niños votaron

- 1) ANDRÉS: 0
- 2) EMIL: SHERA, Joser, 2
- 3) SHERA: 0
- 4) SANTI T.: 0

- 5) VICKY: 0
 - 6) SANTI C.: 0
 - 7) JOSER: Vicky, Silvana, 2
 - 8) MARCELA: Emil. Aidan, 2
 - 9) ALE N.: José P. Ale N. Ana, Lupita, Santi T. Ana Paula, Marcela, 7
- Todos hablaron en la discusión

CIERRE

Q le pide a Marcela que diga de qué hablaron hoy... “Que a Elfi no le importaba salir en la tele, porque lo que ella le importaba era tener una amiga” Vicky dice “Para ya no sentirse sola”, Lupita dice “era mejor tener amigos”, Emil dice “Era mejor tener muchos amigos porque puedes jugar más con muchos”.

COMENTARIOS DE QUETA

“Yo creo que cabe mencionar lo que estábamos platicando hace un momento, que el hecho de que haya una cámara dentro del salón de clases modifica sustancialmente en algunos niños su conducta, en otros no. Unos se van a lucir, tratan de llamar la atención, otros se encuentran tremendamente intimidados, sin embargo creo que con todo y la cámara fue una buena sesión porque hablamos de cosas que son importantes y cosas que no son importantes y yo creo que en el grupo descubrieron que no son importantes las mismas cosas para todos, y sí lograron hacer una diferencia entre cosas que si les importan y cosas que no les importan, ellos descubrieron que lo de la tele no era importante pero la amistad de Sofía sí y dieron buenos argumentos para lo cual la amistad si era importante”.

MIS COMENTARIOS

Creo que fue una clase participativa, en la que los niños a pesar de la cámara de video no perdieron el sentido de la discusión e hicieron distinciones que para ellos son importantes. Creo que a Aidan le cuesta trabajo formular preguntas, pero es muy valioso que la maestra respete su proceso y no haga su trabajo. La amistad es un tema muy significativo para los niños.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 3 abr 2006
Texto: Elfie, Libro 2, cap. 7, III, p. 43
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) MARCELA ¿Por qué piensa Elfi que sus papás la quieren cambiar de escuela?
- 2) ANDRÉS ¿Por qué dice Elfi que si la cambian ya no va a ver a Sofía, a Diana y a la Sra. Velazco?
- 3) EMIL ¿Por qué Elfi va a dejar a todos sus amigos y a la Sra. Velazco?
- 4) SANTI T. ¿Por qué Elfi dijo que no le parecía muy divertido el teatro?
- 5) EMILIANO ¿Por qué Elfi dice que se tiene que olvidar del programa de televisión?
- *6) SILVANA Y SANTI C. ¿Por qué Elfi cree que se va a quedar en primero?
- 7) AIDAN ¿Por qué Elfi dijo que será lo que debe hacer?

-Andrés hace su pregunta tratando de poner muchos nombres para hacerla más larga.

-Después Emil trata de hacer una pregunta larga también.

- Queta le pregunta a Emiliano sobre su pregunta y la redacta más claramente

-Santi C. pregunta después de Silvana una pregunta muy parecida a la de Silvana y Queta le dice que si no es la misma.

-Aidan hace su pregunta leyendo el texto, pero si logra hacer una pregunta y además lógica, Queta la escribe en el pizarrón.

VOTACIÓN COMPLETA Los 17 niños votaron.

10)MARCELA: Edu1

11)ANDRÉS: 0

12)EMIL: 0

13)SANTI T.: 0

14)EMILIANO: Emiliano, Andrés, (se voltean a ver y sonríen) Emil, 3

15)SILVANA: José Pablo, Shera, Marcela, Aidan, Ale Navarro, Silvana Lupita, Vicky, Ana, Santi T. 10

16) AIDAN: Santi C., Joser y Ana Paula 3

Queta (Q) les pregunta cuál es la diferencia entre saber y creer, Santi C. participa porque Q se lo pide, Emil es regañado porque se la pasa haciendo gestos y saludos a la cámara, Andrés, Ana, Lupita y Aidan participan porque Q se los pide, pero tienen dificultad para diferenciar los conceptos, José Pablo levanta la mano y dice un ejemplo de algo que sabe pero se atora en ejemplificar algo que cree, varios levantan la mano, Santi C. da un ejemplo de creer pero luego da un ejemplo de saber que es muy parecido. Q pone un ejemplo de nuevo entre saber "Que hay sopa de fideo en tu casa" o creer "Lo mismo". Santi C. dice entonces que creer es que medio sabes, y saber es que si sabes, todos están de acuerdo. Andrés hace caras y saluda a la cámara. Ana Pau participa con voz bajita y cubriéndose con el cuello de su suéter la boca. Lalo dice que Elfi siempre está segura de lo que sabe, parece no entender la diferencia entre estar seguro y no estar seguro de algo. Emil vuelve a participar para llamar la atención.

CIERRE

Q hace el cierre recordando lo que se discutió en clase en orden cronológico. Mi sensación es que no les quedó muy claro entre estar seguro de algo y no estar seguro de algo. Emil se hace para tras y hace ruidos, Q hace ejercicios para que los niños digan un ejemplo de algo de lo que están seguros, José Pablo da un ejemplo confuso, Q lo aclara y los demás dan ejemplos claros. Ana habla quedito con vergüenza. Emil dice que está seguro que tiene sueño. Después Q pide ejemplos de algo de lo que creen pero no están seguros, empiezan a dar ejemplos pedidos por Q y muchos después quieren participar, pero Q vuelve a explicar para cerrar qué es creer y saber.

COMENTARIOS DE QUETA

Es una comunidad de niños muy participativos pero también muy inquietos, poco a poco hemos ido logrando que los niños vayan respetando un poco más lo que dicen sus compañeros en algunos momentos. Creo que muchas veces dicen cosas de las que no están seguros y es a base de cuestionarlos y hacerles ver que eso que dijeron no tiene sentido, que ellos repiensen lo que dijeron y entonces ya llegan a una idea más correcta sobre cualquier cosa, en este caso fue una buena reflexión y lograron entender la diferencia.

MI COMENTARIO

Esta es la segunda clase que se filma con video y se ve que perturba el orden, pues al menos tres alumnos tratan de llamar la atención continuamente para ser filmados y otros alumnos se sienten intimidados y no participan como de costumbre, por lo tanto, ponen poca atención a la discusión y les cuesta trabajo entender los conceptos y ejemplificarlos, sin embargo varios lograron hacer ejemplos claros de algo que sabe y algo que creen.

Se observa un retroceso en cuanto a los logros individuales y los logros de la comunidad de indagación, posiblemente los niños están muy inquietos porque esta es la última clase antes de salir de vacaciones de semana santa, y por el efecto de filmarlos con la cámara de video.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 8 may 2006
Texto: Elfie, Libro 2, cap. 7, IV, p. 43
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Queta (Q) empieza leyendo y les pide a ciertos niños que sigan la lectura, al terminarla, recapitula lo leído y les pide a los alumnos que hagan sus preguntas.

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) ANA PAULA ¿Por qué Elfi se quería meter debajo de su cama una semana?
- 2) ANDRÉS ¿Por qué Elfi dice que algunas cosas mejoran y otras empeoran como ayer?
- 3) EMIL ¿Por qué Elfi dice que quiere a su papá y después dice que no lo quiere?
- 4) SILVANA ¿Por qué Elfi dice que no quiere a su papá?
- 5) AIDAN Y SANTI T. ¿Por qué Daniel les grita a todos que Elfi está enamorada de su papá?
- 6) ALE N. ¿Por qué Daniel molesta a Elfi?

-Emil hace una pregunta y luego al repetirla le pide Q que la diga completa, al tratar de repetirla hace otra y Q le pide que defina la que él quiera, pero sólo una. Emil se queda callado y le dice Q que la piense un rato más y le da el turno a Santi T.

-Después de la pregunta de Silvana, Emil dice la suya y lee una parte del libro para hacerla, José Pablo dice que la primera parte ya se había preguntado, y Q dice que se va a poner la parte que no se ha dicho y apunta la pregunta de Emil.

-Aidan pregunta que por qué el niño le dice al papá de Elfi que está enamorada Elfi, Q le pregunta “¿Quién es ese niño que pregunta eso?” varios niños contestan “Daniel” porque Aidan no se acuerda, y luego Q pregunta “¿Le dice al papá o a todos los compañeros?, entonces cómo sería tu pregunta?” Finalmente Aidan hace su pregunta

-Ale N. hace su pregunta con voz baja y Q le pide que la diga más alto y la escribe.

-Santi T. Hace su pregunta y Q le pregunta “¿Quién hizo la pregunta de Daniel?” Aidan contesta y Q apunta los dos nombres.

José Pablo trata de hacer su pregunta leyendo el texto con dificultad, lo lee dos veces, Q dice que ya se habló sobre eso y les dice a los niños “Quién hace otra pregunta?” Shera

dice “¿Por qué Elfi dice que no quiere a su papá?” y Q les dice que ya la preguntaron y les enseña la pregunta de Silvana “Se te ocurre otra?”, “Se les ocurre otra o eso es lo que querían preguntar?” Andrés dice la pregunta de Ana Paula y Q le dice que ya la preguntaron. “Entonces ya están allí las preguntas que quieren hacer?, ¿Lalo se te ocurre otra o están bien las que estás viendo?” Lalo dice que están bien. Q lee las preguntas y se votan. Santi C. sugiere que escuchen las preguntas con los ojos tapados para que su voto no dependa de la votación de los demás niños.

VOTACIÓN COMPLETA Los 15 niños votaron.

17)ANA PAULA, Santi T.

18)ANDRÉS, 0

19)EMIL, José Pablo, Ana, Vicky, Silvana, Marce y Ana Paula, Andrés, Lupita

20)SILVANA, Shera

21)AIDAN Y SANTI T., 0

22)ALE N., Emil, Aidan, Santi C, Lalo, Ale N.

Cuando Q lee la pregunta 4, dice que está relacionada con la pregunta anterior y que también se va a discutir. La participación es dirigida principalmente por Q preguntándoles directamente.

CIERRE

Q les dice que se habló de los distintos tipos de cariño, y pregunta a Lalo si está de acuerdo con que se habló de eso y le pide que diga tres personas a las que quiere mucho, Lalo contesta y luego le pregunta a Vicky, José Pablo y Lupita dicen que si quieren de la misma manera a las personas que quieren, Ana y Lalo dicen que a todos los quieren igual, Q repite los dos puntos de vista y les pregunta a los demás si a las personas que quieren las quieren igual o de distinta manera y les pregunta porqué. Discuten sobre los modos y la cantidad de cariño. Q repite lo que se está discutiendo, y pregunta que si alguien quiere decir algo más y dicen que no.

COMENTARIOS DE QUETA

En esta comunidad lo que descubrí fue que al principio les costó muchísimo trabajo encontrar la diferencia entre querer a alguien y estar enamorado de alguien, estaban confundidos, de alguna manera sabían la diferencia porque te podían decir que no era lo mismo pero no lo podían aclarar, poco a poco conforme fue evolucionando y se fueron dando cuenta de quién se pueden enamorar y de quién no, se fue aclarando el concepto, de tal manera que no es lo mismo estar enamorado que querer a alguien, y también que hay distintos tipos de querer, esto lo fueron descubriendo al ir platicando unos con otros.

MIS COMENTARIOS

Esta es la primera clase regresando de vacaciones y observo que la calidad de las discusiones y la participación de los alumnos en el cierre, disminuyó. A pesar de que los niños inicialmente presentaron dificultad para entender y diferenciar los conceptos, lograron hacer buenas preguntas. Me sigue llamando la atención, que el tratar de ejemplificar un concepto antes de definirlo, les ayuda mucho para aclarar sus ideas y finalmente diferenciarlo de conceptos similares. Es algo que me gustaría aplicar en mis clases.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 22 may 2006
Texto: Elfie, Libro 2, cap. 8, I, p. 45
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Antes de hacer las preguntas y después de leer el texto, Queta pregunta a los niños de lo que se trató el texto. Santi C. y Emil responden correctamente.

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

1) EMIL ¿Por qué Elfi dice que ese es otro de sus secretos pero que ese no es horrible? (1, Lalo)

2) SANTI T. ¿Por qué Elfi tiene amigos tan buenos que lo ayudan? (0)

*3) EMILIANO ¿Por qué Elfi dice que es muy bonito que sus amigos sean amigos? (14, Andrés, Emil, Santi C., Marce, Ana Pau, Aidan, Emil, Shera, Ana, Santi T. José Pablo, Emiliano, Ale N., Lupita)

4) ANDRÉS Y JOSER ¿Por qué Diana, Sofía y Elfi van juntas a la escuela? (1, Vicky)

5) SHERA ¿Por qué las amigas Diana y Sofía se toman de la mano? (0)

6) SANTI C. ¿Por qué Elfi está tan contenta? (0)

7) ANDRÉS ¿Por qué Elfi dice que no puede dejar de pensar en eso? (0)

Andrés y Joser hacen la misma pregunta y se apuntan los dos nombres en la pregunta, es la primera vez que espontáneamente escriben varios nombres en la misma pregunta. Andrés casi al final pide hacer otra pregunta y Queta le dice que piense en cuál es la más interesante, pero que si nadie quiere hacer más preguntas pone la suya; como nadie levanta la mano apunta la pregunta de Andrés.

CIERRE

Queta pide a Marcela que diga de qué se habló en la clase, se habló de si es bonito tener amigos, y de si se pueden tener amigos y amigas, todos menos Santi C. y Andrés dicen que sí pueden tener amigos del sexo contrario sin enamorarse. Hablaron también de que puede haber grados de amistad, pueden tener amigos muy buenos, y amigos regulares; y señalaron algunas diferencias.

COMENTARIOS DE QUETA

“La sesión se me hizo bastante rica, aunque todavía no se logra completamente la comunidad, creo que van mejor y cuando se los haces ver se sienten mejor y hay más reflexión. Su capacidad de darse cuenta de sus errores se observa más ahora que cuando empezó la clase. Ahora pueden ir más allá teniendo un pensamiento más sofisticado y más complejo”.

MIS COMENTARIOS

El tema de la amistad es muy significativo para los niños, podemos estar seguros que votaron autónomamente y no como borregos, y que piensan que es importante y bonito tener amigos y además, que sus amigos sean amigos entre sí. Aunque de pronto me asalta la duda si verdad piensan así, sobre todo en relación a que sus amigos sean amigos entre sí. Por lo demás, coincido con el comentario de la maestra Queta sobre los avances que tiene los niños de forma individual y en comunidad.

Grupo: 1A
Fecha de la clase: 29 may 2006
Texto: Elfie, Libro 2, cap. 8, II, p. 45
Maestra: Queta Fierro
Ciclo escolar: 2005-2006

Antes de hacer las preguntas y después de leer el texto, Queta pregunta a los niños de lo que se trató el texto. Andrés responde correctamente.

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) EMIL ¿Por qué la Sra. Velazco les pide que hagan distinciones otro rato? (0)
- 2) ANDRÉS ¿Por qué la Sra. Velazco les pregunta si pueden ayudar a Valeria con su pregunta? (0)
- 3) VICKY ¿Por qué la Sra. Velazco no dice nada más? (1, Vicky)
- 4) SANTI C. ¿Por qué la Sra. Velazco les estaba preguntando a los niños sobre las distinciones? (3, Andrés, Santi C., Shera)
- 5) MARCELA ¿Por qué Sofía no está segura de lo que dijo Juan? (2, Marce y Lupita)
- 6) SHERA ¿Por qué Valeria levanta la mano? (3, Aidan, Ana Pau, Ale N.)
- 7) JOSE PABLO ¿Por qué Bruno pregunta qué pasa con la Sra. Velazco? (0)
- 8) SANTI T. ¿Por qué Juan levanta la mano para preguntar? (0)
- *9) SILVANA ¿Por qué los niños dicen cómo son las cosas? (4, Silvana, Karim, Santi T., Joser)

José Pablo quiere hacer una pregunta leyendo el libro y Queta le dice que está leyendo y esa no es una buena pregunta, entonces él formula su pregunta y Queta la apunta.

Para empezar la discusión Queta lee la pregunta elegida -¿Por qué los niños dicen cómo son las cosas?- Andrés en ese momento le pregunta a Queta por cuál pregunta votaría y ella dice que probablemente por esa, y les pregunta ¿Por qué quieren saber de la vida?, “Para conocer el mundo, para saber de la vida”, dice Santi C. y Andrés dice “Para saber cosas que no conoces”, Queta entonces les pregunta “¿De qué te sirve eso?” Andrés responde “Para aprender más”. Queta pregunta “¿Cuándo uno sabe más Lupita?”, “Cuando vas siendo más grande vas sabiendo más” dice Lupita. Queta pregunta “¿Quién sabe más un niño de 5 años o uno de 10?”, José Pablo dice que uno de 10. Queta dice

“¿Cuándo ya sabes qué son las cosas, quiere decir que ya las sabes?”, Emil dice que sí y que eso te ayuda a tener comida y otras cosas y a no estar en la calle. Shera dice que no necesariamente. Santi T. Dice que está de acuerdo con Shera, “Porque no por cada cosa que sepas más, tienes más comida”. Queta les pregunta “¿Qué será más importante, saber de las cosas o tener más cosas?” Santi T. Dice que saber más, porque así puedes tener más e ir a otros países. Santi C. dice que no está de acuerdo porque necesitas tener casa y comida para poder sobrevivir. Queta le pregunta a Emil “¿Y si tuvieras más o menos lo necesario que opinas?”, Emil responde que las dos cosas son importantes, “Cada vez que sabes más, puedes trabajar más y te dan más dinero”. Queta le pregunta a Ale N. cuál es su opinión, Ale N. responde que es importante saber y entender las cosas porque te haces más inteligente. Queta pregunta “¿Qué es primero, ser inteligente y por eso entiendes más, o entiendes más y te vuelves más inteligente?”. Ale N. dice que primero necesitas la inteligencia. Santi C. dice que las dos son importantes, y Santi T. dice que tienes que entender unas cosas de niño, porque sino, de grande las entiendes como niño. Marce dice que las dos son importantes. Entonces empezaron a enumerar cosas que son importantes y cosas que no son importantes.

CIERRE

Queta recapitula la pregunta de Silvana y la secuencia de la discusión y les pide a los niños que levanten la mano si están de acuerdo que de eso se habló en la clase. Levantan la mano y termina la clase.

COMENTARIOS DE QUETA

Queta dice “Hoy fue la coronación del año, hablaron, se escucharon, argumentaron, contrargumentaron, compartieron argumentos niños y niñas, hubo un claro debate de ideas y de conceptos. Creo que fue una excelente sesión, aunque algunos niños se hicieron los payasos, argumentaron bien”.

MIS COMENTARIOS

Como cierre del año podemos observar claramente un crecimiento de la comunidad de indagación en muchos sentidos: Los niños espontáneamente hacen preguntas y participan en la discusión involucrándose en discusiones filosóficas. No votan por las preguntas de sus amigos ni por la pregunta más larga, que antes solía ser su preferida. Se escuchan y son capaces de dar ejemplos. Al interesarse por el saber y el entender, se cumple un objetivo que parte profundamente del amor a la sabiduría, la filosofía.

Grupo: 2A
Fecha de la clase: 11 oct 2006
Texto: Elfie, Libro 3, cap. 10, l p. 58-59
Maestra: Claudia Berea
Ciclo escolar: 2006-2007

Les recuerdo a los niños de lo que se trató la lectura y empezamos con las preguntas. Todos levantan la mano para hacer preguntas menos Santi C. Shera y Ale M. Después Shera levanta la mano y también Santi C. (Casi todos quieren hacer preguntas).

Preguntas:

- 1) LALO ¿Por qué Elfi dijo no sé?
- 2) SILVANA ¿Por qué Elfi se fue con su papá y su mamá?
- 3) JOSE PABLO ¿Por qué el papá de Efi le pregunta si quiere ir a una escuela como esa?
- 4) MARCELA Y SANTI C. ¿Por qué Elfi no estaba tan segura?
- 5) ALE Z. Y ANDRÉS ¿Por qué la hermana de Elfi dijo que quería ir a su escuela?
- 6) SHERA ¿Por qué sus papás le querían hacer muchas preguntas al maestro?
- 7) VICKY ¿Por qué el profesor no hablaba mucho?
- 8) JOSER, ALE N. y JOSE PABLO ¿Por qué Elfi fue al nuevo colegio?
- 9) ANDRÉS ¿Por qué Elfi quiere conocer los salones de primero y segundo?

-José Pablo hace una pregunta muy larga y le pregunto si todo eso es una pregunta y si puede resumirla, le digo "¿Qué es lo que realmente quieres preguntar?" y hace de nuevo su pregunta más corta.

-Los niños solos van designando los turnos.

-Cuando Andrés dice su pregunta, les digo si se parece a otra pregunta, y Ale Z. dice que se parece a la suya, entonces yo le pregunto a Ale Z. "¿Qué es lo que querías preguntar?" Ale Z. dice "¿Por qué la hermana de Elfi quería conocer la nueva escuela?", entonces le pregunto a Andrés qué es lo que quiere preguntar y dice "¿Por qué Carolina quería conocer la escuela de Elfi?", les pregunto si se parecen y Andrés dice que sí, les pregunto "¿Quieren que pongamos los dos nombres?" dicen que sí y los apunto.

-Cuando Santi C. empieza a hacer su pregunta se ríe y dice que Marce ya le ganó la pregunta, digo que está bien y les sugiero que podemos apuntarlos juntos.

-Cuando Joser va a hacer su pregunta, varios niños dicen que le toca a Ale N hacer su pregunta y le digo que estaba en tiempo fuera y le pregunto a Ale N. “¿Por qué estabas en tiempo fuera?”, dice “Porque estaba hablando con Aidan”, y le pregunto “¿Ahorita estás poniendo atención a la clase?, queremos verlo”. Joser empieza a decir su pregunta. Ale N. después hace su pregunta pero Marce, Vicky y Joser dicen que se parece su pregunta a la 6 y Andrés dice que se parece a la 2. Le pregunto en donde podría incluir su pregunta y él dice que se parece más a la de Joser (a la 9) y anotamos a Ale N. en la de Joser. Este es un cambio importante en la conducta de Ale N., pues es la primera vez que accede a apuntarse en la pregunta de otro compañero.

-José Pablo hace su pregunta muy parecida a las demás y le pregunto “A cuál se parece?” Las leemos juntos y Jose Pablo dice que no se parecen, le pregunto al grupo si se parecen y le pregunto a José Pablo si está de acuerdo en incluir su nombre en la pregunta de Joser y Ale N. y dicen que sí.

Cuando vamos a empezar la votación de las preguntas escritas en el pizarrón, interrumpe Santi C. y pregunta “¿Por qué tenemos todos que hacer preguntas en esta clase?”. Yo repito su pregunta y les digo “¿Será importante aprender a preguntar?, ¿Imagínarnos preguntas?”, Vicky dice “Sí porque necesitamos la duda de la pregunta”, le regreso la pregunta a Santi C. “¿Qué opinas Santi C., por qué es importante aprender a preguntar en esta clase?” Santi C. se queda pensando y Ale N. dice “Por las diferencias”, Emiliano dice “Para quitar la pena”, le pregunto “¿A qué te refieres por las diferencias Ale N.?” Ale N. dice “Para escuchar preguntas diferentes”. Santi C. contesta “Para discutir las preguntas que queremos saber”, Marce dice “Para aprender qué es una pregunta”, Andrés dice “Para saber algo que no sabes”, “¿Qué han aprendido en este último año que tomaron clase con Queta y ahora conmigo?” y dice Vicky que antes en preescolar llevaron con Maricruz, y digo “Ah, es verdad, llevan casi tres años de FpN”. José Pablo dice “Hemos aprendido las otras cosas de Elfi y lo que ella ahora está aprendiendo y nos está diciendo lo que ahora le está pasando”, “¿Qué otra cosa sienten que han aprendido en todo este tiempo en FpN?”, Santi C dice “Hemos aprendido aquí lo que es el mundo”, Aidan dice “Hemos aprendido a leer”, Vicky dice “El libro de Elfi nos cuenta su historia, como dice José Pablo” José Pablo añade “Hemos aprendido a hacer preguntas porque antes no sabíamos hacer preguntas y también hemos aprendido a respetar nuestros turnos”, le pregunto “¿Eso cómo lo haces?” responde “Levantando la mano y esperando” le pregunto a Ale N. “¿También eso la has aprendido?” Se queda pensativo y afirma con la cabeza. Le pregunto a Ale N. que ya tenía la mano levantada, “¿Qué nos quieres decir?” y responde “Hemos aprendido sobre la lectura y las preguntas”.

CIERRE

Se acabó el tiempo de la clase antes de hacer la votación, se hizo un pequeño cierre, recordando qué fue lo que se dijo con respecto al cuestionamiento que surgió espontáneamente, y lo interesante que había resultado. La votación y la discusión se dejó para la siguiente clase.

MIS COMENTARIOS

Me pareció que hubo una gran participación de casi todos los alumnos (sólo Ale M. no participó), tanto en hacer preguntas, como en evaluar si se parecían unas preguntas a otras, también se autorregulan y designan los turnos para hablar solos. Observé que contrario a lo que visto en otras clases, no les importó apuntarse con otro compañero compartiendo la misma duda.

El preguntarse para qué se hacen preguntas en clase, me pareció un ejercicio metacognitivo muy interesante, sobre todo porque fue un ejercicio auténtico y espontáneo. Nunca se ha hablado explícitamente sobre la importancia de la clase o la relevancia de hacer preguntas en clase, y el que ellos solos encontraran las razones que para mí justifican la práctica educativa de esta materia, me emocionó mucho.

Grupo: 2A
Fecha de la clase: 25 oct 2006
Texto: Elfie, Libro 3, cap. 10, II, p. 59
Maestra: Claudia Berea
Ciclo escolar: 2006-2007

Ale Z. Nos recuerda de qué se trató el capítulo y empezamos con las preguntas

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

1) VICKY ¿Por qué estaban dibujando algunos y Elfi no?

2) SILVANA ¿Qué puerta quiere ser Elfi?

*3) MARCE ¿Por qué era necesario el libro de las puertas?

4) SHERA y ALE Z. ¿Por qué Elfi escogió todas las puertas y debía ser una?

5) ANDRÉS ¿Por qué le da el libro de las puertas?

6) ALE N. ¿Por qué Elfi dijo cosas de lo que estaban haciendo todos?

-Los niños solos van asignándose los turnos y me van diciendo quién tiene la palabra para hacer su pregunta

-Cuando Silvana empieza a hacer su pregunta su terapeuta le ayuda a repetir la pregunta porque estaba empezando con otras palabras y le digo a todos que escuchemos a Silvana porque ella solita nos va a decir su pregunta, y la dice directamente.

-Cuando Andrés hace su pregunta les pregunto a todos si se parece a otra pregunta y Vicky dice que se parece a la de Marce, pregunto “¿Qué dice la de Marce?” y Vicky la lee, Andrés dice que no se parece y le preguntó “¿Por qué es *necesario*?” según la pregunta de Marce, y digo “¿Entonces puede darle el libro sin ser necesario?” Y Andrés dice que sí, pregunto si quieren que dejemos la de Andrés, y Andrés y otros niños responden que sí, le pregunto a Vicky qué opina le leo las preguntas y le pregunto si la maestra les podría dar un libro aunque no sea necesario y dice Vicky que sí. Les digo que como se parecen podríamos hacer un grupo de dos preguntas.

-Ale Z. hace la pregunta “¿Por qué Elfi escogió todas las puertas?” y les pregunto si se parece a otra, dicen que sí, a la de Shera, les pregunto si podemos juntarlas y Ale Z. le pregunta “¿Tú qué dices?” Shera dice que sí. Los anotamos juntos. En ese momento dice que no se parecen las leo, sin embargo después de leerlas, afirma que se parecen.

-Ale N. dice su pregunta “¿Por qué Elfi se había decidido por todas?”, le pregunto si se parece a la de Shera y Ale Z. Ale dice “No dice *todas las puertas*”. Le pregunto al grupo

“¿Por qué hacemos preguntas?” Ale Z. dice “Porque es necesario hacer preguntas y que las respondan, para dar respuestas”. Le digo a Ale N. “¿Qué problema tendrías con poner tu pregunta con la de tus compañeros si lo que quieres responder es lo mismo que ellos?” dice que no sabe, les pregunto a los demás “¿Por qué quieren hacer una pregunta en la clase de FpN, y porqué quieren votarlas?” Vicky dice “Porque es la más interesante”, Shera dice “Porque así sabes más, a veces no sabes las respuestas, pero cuando hablas de lo que pasa con Elfi, tu mente ya sabe que pasa con Elfi”, “Qué interesante” comento. Inmediatamente después le pregunto a Ale N. si ponemos su pregunta con la de los demás y dice que quiere hacer otra.

Emiliano está muy inquieto en su silla y le pregunto si necesita un tiempo para tranquilizarse, dice que sí, pero luego cuando ya lo pensó un poquito más dice que no y se trata de mover menos. Le digo que puede salir y tomar la decisión en el momento en el que se sienta tranquilo, para regresar a la clase.

Leo las preguntas y les digo si ya saben por cual van a votar, Emil todavía no sabe le damos tiempo y les pregunto “¿Por cuál pregunta debemos votar?”, “Por la que tengamos más duda de la respuesta” dice Vicky. Empieza la votación.

VOTACIÓN COMPLETA 13 niños votaron.

- 1) VICKY (2, Vicky y Joser)
- 2) SILVANA (1, Silvana)
- 3) * MARCE (7, Marce, Ale Z. Emiliano, Aidan, Shera, Ana Paula, Emil)
- 4) SHERA Y ALE Z. (0)
- 5) ANDRÉS (3, Lalo, Andrés, Ale N.)
- 6) ALE N. (0)

Durante la discusión de la pregunta de Marcela que fue la elegida, Shera hace su pregunta a la comunidad, y Vicky dice “No es esa la pregunta que tratamos de responder”, intervengo al decir “Todavía Shera tiene la inquietud de saber porqué escogió todas las puertas, ¿Alguien le puede ayudar a responderla?”, Emiliano responde rápidamente “Porque le gustan todas” Vicky dice “Porque le gusta las diferentes formas, de cuadros, etc”. Shera dice que Elfie puede ser todas las puertas en la obra de teatro, si en equipo le ayudan a cambiarse varias veces de vestuario. Shera dice de nuevo “Es mejor trabajar en equipo, porque pueden trabajar mejor pues aprenden más, se divierten más y al tener ayuda, lo hacen más rápido”. Andrés y Vicky dicen lo mismo. Cuando les pregunté a Joser y Lalo, respondieron que ellos prefieren trabajar en equipo porque pueden trabajar mejor.

CIERRE

Terminamos la clase preguntando cómo les gustaría que fuera su puerta y cada uno describió la suya. Vicky voluntariamente empezó a hacer el cierre de la clase recapitulando de qué se habló; y la mayoría participó complementando lo que faltaba.

MIS COMENTARIOS

Ale N. no pudo preguntar con sus compañeros, la insistencia por decir que su pregunta no se parecía a las otras no respondía a no entender la relación entre ambas preguntas, yo creo que quería llamar la atención y aparecer en la película él sólo, porque durante la clase estuvo haciendo gestos a la cámara continuamente, en la discusión lo saqué a tiempo fuera, y afortunadamente, antes de que terminara la clase decidió regresar y participó en los ejercicios y el cierre de la clase. Emil, al principio también quería llamar la atención, pero logró involucrarse y votó por una que no hizo ni él ni sus amigos.

Observo que las preguntas las formulan más fácilmente, dan buenas razones para justificarlas encontrando similitudes y diferencias con las de sus compañeros, los turnos para hablar los regulan ellos solos, y el nivel de ruido fue bastante menor que en otras clases, escucharon atentamente las preguntas de sus compañeros, incluso la discusión un poco necia de Ale N. Vicky aunque reclama seguir la estructura de la clase, puede ayudar a Shera a encontrar su respuesta. Durante la discusión se logró seguir el hilo hasta el final y sentir que se había llegado a algo interesante.

Me parece muy importante recalcar que por primera vez observé un interés pasional por parte de los niños en responder su pregunta. Generalmente los niños hacen su pregunta, y si no resultó la elegida no insisten en discutirla, sin embargo, en el caso de Shera, espontáneamente regresó a su pregunta y mostró que había construido una respuesta con justificaciones muy válidas, y además les pidió a sus compañeros que opinaran, me resultó muy interesante que el grupo a pesar de darse cuenta que existe una regla implícita sobre discutir sólo las preguntas elegidas por la comunidad, pudo ser flexible y discutir la pregunta que su compañera insistió en contestar.

Grupo: 2A
Fecha de la clase: 8 nov 2006
Texto: Elfie, Libro 3, cap. 11, I, p. 65
Maestra: Claudia Berea
Ciclo escolar: 2006-2007

Llegaron casi 15 minutos tarde los niños a mi clase porque se retrasaron en la clase anterior.

Se leyó la parte del capítulo y Jose Pablo, Marce, Emil, Ale N. Joser, Emiliano y Shera recapitularon lo tratado en el texto espontáneamente.

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) VICKY y SANTI C. ¿Por qué Valeria preguntó cuando iba a ser el programa de televisión?
- 2) MARCE, JOSE PABLO y LALO ¿Por qué las tres cosas van a ser el mismo día?
- 3) SHERA ¿Por qué Enrique preguntó cuando iba a ser la obra de teatro?
- 4) SILVANA ¿Por qué Elfi dice que no pueden hacer las tres cosas?
- 5) ALE N. ¿Por qué la Sra. Velazco dijo que iba a ser mañana?

-Los niños solos van asignándose los turnos y me van diciendo quién tiene la palabra para hacer su pregunta.

-Cuando Emil hace su pregunta lo hace en forma de afirmación y es similar a la de Marce, Vicky señala específicamente cuales son las diferencias entre las preguntas.

- Lalo espontáneamente hace su pregunta, como no la estructura bien porque no comprendió que tres eventos sucederían en un día (él pensaba que tres días seguidos iba a ser un mismo evento), los demás aclararon la pregunta, él estructura correctamente su pregunta pero se parece a la de Marce y como no le queda muy claro, escribo la pregunta de Lalo y todos dicen que es la misma de Marce. Leemos de nuevo las preguntas y ponemos la pregunta de Lalo en la de Marcela.

- Andrés, Santi C y Emil hacen gestos a la cámara

Leemos las preguntas

VOTACIÓN COMPLETA 16 niños votaron .

- 7) VICKY Y SANTI C (2, Vicky y Joser)
- 8) MARCE, JOSE PABLO Y LALO (13, Aidan, Marce, Lalo, Santi C., José Pablo, Andrés, Emil, Emiliano, Ale Z. Ana Pau, Shera, Ale N., Ale M.)
- 9) SHERA (0)
- 10)SILVANA (1, Silvana)
- 11)ALE N. (0)

Tocó y no pudimos discutir las.

CIERRE

Al tocar el timbre que anuncia que acaba la clase, les dije que discutiríamos la pregunta la próxima clase, pero que es muy importante que lleguen temprano.

MIS COMENTARIOS

Los niños son completamente autónomos en llevar los turnos de participación, la mayoría se da cuenta cuando las preguntas son similares y cuando difieren, y pueden decir en qué difieren. Son capaces de compartir sus dudas con otros aunque no que sean sus amigos.

Fue emocionante que Lalo intentara estructurar una pregunta, nunca lo había hecho, aunque le costó trabajo, venció la pena y logró formularla solo, Finalmente resultó parecida a la de otra compañera y los niños pidieron que compartiera su pregunta, pero creo que Lalo se sintió muy bien consigo mismo (Lalo tiene parálisis cerebral y aunque tiene ciertas dificultades para comprender los textos, siento que en realidad la vergüenza y el conformismo son los principales factores que hacen que Lalo se haya mantenido al margen).

Considero que es importante que los niños lleguen temprano a clase por varias razones, empezar la clase tranquilamente hace que los niños puedan poner mejor atención y se involucren más fácilmente en la discusión, tener una rutina les hace estructurar más fácilmente sus pensamientos, para asignar la importancia que merece la clase, y porque se pudo llevar a cabo el curriculum de manera adecuada. Considero que el retraso fue algo extraordinario y poco común, por lo que no pienso que interfiera mayormente en el desarrollo de las siguientes clases.

Grupo: 2A
Fecha de la clase: 9 nov 2006
Texto: Elfie, Libro 3, cap. 11, I, p. 65
Maestra: Claudia Berea
Ciclo escolar: 2006-2007

Recordamos cuál fue la pregunta elegida la clase anterior y el tema del capítulo.

Las respuestas a la pregunta fueron lógicas y llegaron a justificarlas y a proponer sus consecuencias. Participaron activamente Ale M., Shera, Santi C. Marce, José Pablo, Joser, y Emiliano. La discusión partió de la posibilidad de hacer dos cosas al mismo tiempo, luego se discutió si se puede estar en dos lugares a la vez. Ale M. dijo que sí se puede hacer dos cosas al mismo tiempo igual que Santi C., los demás no compartieron su opinión y dieron varios ejemplos. Ale M. y Santi C. justificaron su posición poniendo ejemplos también. Se acabó el cassette de la película antes de acabar la clase.

CIERRE

Los niños recordaron de que se había hablado, explicando las dos posiciones y sus respectivas justificaciones. En el cierre participaron los alumnos exclusivamente.

MIS COMENTARIOS

El grupo tiene su propia dinámica de funcionamiento, ellos deciden los turnos, argumentan y contrargumentan sin necesidad de la participación de la maestra y cuando toca el momento del cierre, son capaces de recapitular explicando las diferentes opiniones, aceptándose de forma respetuosa los puntos de vista diferentes. La comunidad de indagación ahora es mucho más independiente de la dirección de la maestra, claramente encontraron su propia dinámica y son capaces de manejarse responsablemente. Es un gusto ser testigo del crecimiento de una comunidad de indagación que aparentemente era heterogénea y poco participativa, y ahora finalmente cada miembro encuentra un engrane en donde insertarse y formar parte del grupo.

Grupo: 2A
Fecha de la clase: 17 ene 2007
Reflexión sobre el sonido y el silencio
Maestra: Claudia Berea
Ciclo escolar: 2006-2007

Empecé la clase recordando la actividad de la clase anterior: Guardamos un minuto de silencio y después hicimos preguntas sobre sus reflexiones al respecto.

Dije “La clase pasada hicimos un ejercicio, estuvimos un minuto en silencio pensando preguntas sobre el silencio, ¿Se acuerdan? Y después las hicimos y las apuntamos en el pizarrón. Fue la clase en la que hemos tenido más preguntas que en cualquier otra, hicimos 17 preguntas y cuando tocó, todavía seguían haciendo preguntas ¿Se acuerdan? Entonces vamos a leerlas ahora porque aquella vez no nos dio tiempo de discutir las ni de votarlas, y hoy las vamos a votar y a discutir.”

Leo las preguntas sin decir los nombres:

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

- 1) (AIDAN) ¿Se puede escuchar el silencio?
- 2) (SANTI C.) ¿Se puede hablar con el silencio?
- 3) (ALE Z.) ¿Por qué algunos niños no respetan el silencio?
- 4) (VICKY) ¿En dónde está el sonido?
- 5) (SANTI C.) ¿Se puede adorar el silencio?
- 6) *(MARCELA) ¿Se puede atrapar el sonido para que no haya ruido?
- 7) (AIDAN) ¿En el espacio puede haber sonido?
- 8) (ALE M.) ¿Si tengo y hago ruido puedo cortar el aire para que no haya sonido?
- 9) (ANA PAULA) ¿Hay sonido en otros planetas?
- 10) (JOSER) ¿Por qué todos tenemos que estar en silencio?
- 11) (EMILIANO) ¿Por qué cuando las luces parpadear a veces suenan?
- 12) (JOSE PABLO) ¿Por qué cuando se cae algo, adentro de la cosa se escucha?

13) (SANTI C.) ¿Sí puedes atrapar el silencio, o sólo ruido?

14) (SEBASTIÁN) ¿Por qué cuando le pegas a algo suavcito suena suave y cuando le pegas fuerte, suena fuerte?

15) (AIDAN) ¿Se pueden escuchar los alacranes?

16) (EMIL) ¿Por qué en el salón hay silencio y afuera no?

17) (VICKY) ¿Por qué cuando cantas en el salón rebota el sonido y cuando cantas afuera no?

Después de haber leído la primera pregunta Ale M. Dice -Miss pero hay que leer los nombres de los que hicieron las preguntas, no?- “Pero así sería más fácil que votáramos por la de nuestros amigos ¿o no?, ¿tú que opinas?, ¿qué sería más fácil?, ¿por qué tenemos que votar, por la pregunta que sea más qué?” les dije. –Más interesante, la que más nos guste y por la que más tengamos interés en saber- dice Santi C. “Exactamente” – por la que más se nos antoje- dice José Pablo, “Exactamente, vamos a votar así sale Ale?” Continúo leyendo las preguntas.

Cuando leímos la pregunta 7 Emil levanta la mano tarde y para cerciorarme de que realmente tiene curiosidad por esa pregunta, le pido que me diga de qué se trata, él responde y cuento su voto.

Ale M. feliz levanta las dos manos y vota por su pregunta.

Emiliano trata de votar por la 7, la 8, la 9. Aidan quiere votar también por la 9, y la 10. Les hago la aclaración que los que ya votaron no pueden volver a votar. Después de leer la pregunta 11, hay ruido y les pido que recuperemos el silencio. Termino de leer las preguntas y les digo que todas están muy interesantes y que dan ganas de votar por varias.

Ale N. estuvo fuera del círculo por no respetar a sus compañeros y después de leer las preguntas le recordé que en el momento en el que ya se sienta tranquilo puede regresar, que es su decisión en qué momento regresa.

Leo la pregunta elegida que dice “¿Se puede atrapar el sonido para que no haya ruido” Ale. N. regresa al círculo. “Marce porqué hiciste esa pregunta?” Marce contesta -pues si alguien estaba hablando y no se callaba podrías atrapar el sonido y ya no hablaría- “O sea, hay sonidos que son ruido y otros sonidos que no son ruido?”, porque “¿Si atrapamos todo el sonido podríamos escuchar algo?” Marce se queda pensando y Santi C. dice que puedes escuchar algo si atrapas parte del sonido. “Emiliano, ¿Cómo puedes diferenciar el ruido del sonido que quieres escuchar?” Dice que no entiende y le pido a Marce que le explique, y le explica que si alguien está haciendo ruido, se pregunta si podemos atrapar

el sonido. Santi C. le pregunta a Marce -¿Cómo podrías atrapar el sonido?- y Ale Z. dice que no se puede atrapar el sonido, -Porque una vez yo intenté atrapar una di mis palabras dentro de una botella y cuando la abrí no oí nada-. Les cuestiono si atrapar quiere decir que la guardas y permanece ahí -Eso de que lo atrapas sólo sale en un programa- dice Ale. Z. Marce dice que sí se puede atrapar, -Quizá Ale Z. no atrapó a tiempo la botella-. Le preguntó si ella cree que si Ale hubiera tapado rápidamente la botella sí podría haber escuchado su palabra, y dice que sí. “¿Qué creen los demás?” pregunto, Santi C. dice que él no cree que una palabra se pueda guardar dice - Sí la puedes escribir y guardar en la botella, pero no decirla y que se quede guardada- “¿Cuál sería la diferencia, ¿Por qué cuando la escribes si se queda y cuando la dices no?”, Santi C. dice que cuando la escribes y no se borra se queda, y Ale N. dice que no se mueve cuando la escribes, que tienes que escribir con tinta permanente, porque escribió un día algo y después de mucho tiempo ya no se veía. “y ¿Qué pasa con la voz?” pregunto, Santi C. responde -Cuando la voz la sacas de tu boca desaparece rápidamente- “¿Alguien sabe porqué las palabras cuando salen de nuestra boca desaparecen rápidamente?”, pregunto y Ale Z. dice que él sabe que tapó rápidamente la botella y que no se escucha nada. “¿Por qué crees que como dice Santi. C. las palabras desaparecen?” -Porque las palabras nunca se atrapan- dice Ale Z. “¿Nunca se pueden atrapar las palabras?”, pregunto, Santi C. dice -Sólo se pueden oír, pero no se pueden guardar por mucho tiempo-, “Por cuánto tiempo se pueden guardar?” le pregunto, Santi C. responde que por un segundo. Le pregunto a Shera qué opina, “¿Se puede atrapar la palabra en una botella?” y dice -No porque es como una nube, no se pueden atrapar-, cuando le pregunto el porqué, la interrumpe Andrés diciendo que él sabe, ella le dice que a ella le toca hablar. Pregunto que quién está haciendo ruido y dicen varios que es Ale N. y le preguntó “¿Que vamos a hacer con tu ruido?”, él dice que se va a callar. Shera dice -La nube es humo-, y entonces le pregunto si las palabras son humo y dice que sí, Andrés dice que las nubes son agua y que no se pueden atrapar porque el agua no la puedes atrapar. Lo cuestiono, “¿Cuándo llueve no puedes atrapar las gotas?” Santi. C dice que sólo te mojan y José Pablo dice que sí las puedes atrapar. Santi C. dice que te tocan pero no las puedes coger. Ale N. dice que se te quedan ahí y Ale M. dice que si las puedes atrapar. Les pido que regresemos a discutir qué son las palabras, Marce levanta la mano y dice que si puedes atrapar el sonido que hacen las ballenas en un frasco de vidrio y luego luego lo abres, pregunto “¿Por qué se podría escuchar el canto de una ballena?”, -Tal vez por el eco-, responde Marcela, pregunto “¿y las palabras no pueden formar eco?” y dicen que sí, “entonces ¿Cuál sería la diferencia?”le vuelvo a preguntar. Se queda pensando Marce y responde que las ballenas hacen un ruido más grande que el de nosotros, digo “Entonces si el ruido es grande sí se puede atrapar y si no, no?”, “¿Depende del tamaño del ruido o del sonido?” pregunto al grupo. Santi C. dice que ningún sonido se puede guardar porque el sonido es muy rápido y además se te va por todas partes, dice que se expande, por ejemplo en una junta el sonido no se va a una persona, se esparce a todas las personas, les digo “Oigan y ¿cómo la grabadora que tiene Dulce ahora puede atrapar el sonido de ustedes?”, Ale Z. Dice que el sonido no se puede atrapar en las botellas sólo en las grabadoras, digo, “¿Por qué?” porque tienen micrófonos, le hablas y los guarda- Dice Ale Z., “¿Cómo la grabadora lo puede guardar?” Ale se queda pensando y le digo que si quiere le damos un poquito de tiempo y mientras damos la palabra a otro compañero, José Pablo dice - Sí se puede escuchar con una

concha, hablas y luego te la pones en el oído y escuchas-, dice Santi C. - Es eco, y como el sonido se esparce rebota en la concha-, digo “Entonces se sigue manteniendo la hipótesis de Santi sobre que el sonido se esparce, ¿y qué pasa con la botella?, ¿Por qué no puede rebotar el sonido?”, - Porque una botella es muy diferente a una concha, en una botella no hay eco- dice Santi C., Marce dice - Las botellas si tienen eco, cuando te acercas y hablas si se escucha eco-, pregunto “¿Pero qué es el eco?” dice Sebastián - Que no dejas salir el sonido-. Jose Pablo dice que en un vaso si se puede escuchar tu voz, y le preguntó si se puede guardar, dice que no y pregunto “¿Por qué si se puede guardar tu voz en una grabadora?”. Vicky dice -En la grabadora se puede guardar el sonido porque tiene cables-, Andrés dice -Porque tiene cassette-, Vicky dice que se puede guardar el sonido porque puede tener algo interesante. Marce dice - Como decía Ale Z. no se guarda la información, sólo por el micrófono, sino que se necesita un cassette-, pregunto “Oigan y ¿cómo su cerebro puede guardar las palabras que se vuelven recuerdos?”, “¿El cerebro recuerda palabras?” Santi C. dice -El cerebro es una cosa muy diferente dice que el cerebro es como un invento del ser humano, le pregunto que cómo funciona y si el cerebro puede guardar sonidos. Dice Santi C. -Sí, como tiene varias partes ahí lo puede guardar, en cambio la botella no tiene varias partes-, le pregunto “Si tu le pones separaciones a la botella se podría guardar el sonido?”, dice que sí, pregunto “¿Cómo funcionan las separaciones cuando se quedan las palabras en tu cerebro guardadas por mucho tiempo?”, -No-, dice Santi C.-No sé cómo es el cerebro pero es muy distinto-, les preguntó que hace que el cerebro sí pueda guardar los sonidos, Ale N. dice – haz de cuenta- y luego no se entiende lo que dice, les pregunto a los alumnos si entendieron qué es lo que dijo Ale, N. y dicen que no, le pido que hable más fuerte dice entonces, que es como si Andrés dice algo, y en su cerebro se queda guardado lo que dijo, Ale M dice - Porque el cerebro piensa-. Ale N. dice - Con la mente-. Shera dice que el cerebro es como una máquina que manda a todo el cuerpo, Ale M. interrumpe y le preguntó si está respetando el turno de Shera y dice que no, le pregunto que qué le va a decir y dice – Perdón-, Shera repite - El cerebro es como una máquina que mando órdenes a todo el cuerpo, entonces mi cerebro es el que me dice que él es Andrés-. “¿y cómo guarda el cerebro los sonidos?”pregunto, dice – Tiene como una cajita, en las cajitas se guardan los sonidos-, pregunto “¿y se guarda el sonido, como sonido en la cajita?”, Shera dice que sí. Les digo que ya es hora de terminar, y Sebastián interrumpe diciendo - En un coche se puede guardar la música también-, y Ale N. dice que pasa como en el salón de música que rebota el sonido. Aidan, Vicky, José Pablo tienen la mano levantada, pero les digo que le daremos la palabra a Viky que tiene levantada la mano desde hace mucho tiempo. Vicky recuerda que su pregunta era sobre lo que decía Ale N., de por qué el sonido rebota en la clase de música. Aidan trata de interrumpir, les pregunto si vamos a respetar el turno de Aidan que ahorita no está respetando el turno de Vicky, “¿Qué hacemos?” Andrés dice que lo saltemos. Le doy el turno a José Pablo, dice “No se puede hacer cómo en la película de Jimmy Neutrón, porque el es un genio”, pregunto “¿Se necesita ser genio para guardar la información?”, dicen que no. Termino diciendo “Bueno, finalmente encontramos algunos casos en los que sí se puede guardar el sonido”.

CIERRE

Les pido que antes de salir me digan de qué hablamos el día de hoy. Marce dice “De si se podía atrapar el sonido”, Marce dice que se puede atrapar con el eco, y Emiliano dice que el cerebro también puede guardar el sonido, les doy las gracias y les digo que ya pueden salir.

VOTACIÓN COMPLETA 15 niños votaron

- 23)0
- 24)0
- 25)0
- 26)0
- 27)0
- 28)Marce, José Pablo, Ana Paula, Silvana, Emiliano, 5
- 29)Emil, Aidan, Santi C., 3
- 30)Ale M. 1
- 31)0
- 32) Andrés, 1
- 33) 0
- 34)0
- 35)0
- 36)Sebastián, 1
- 37)Ale, Z, Eduardo, Joser, 3
- 38)0
- 39) Shera, 1

MIS COMENTARIOS

El tema resultó muy significativo para los niños pues durante la clase pasada hicieron preguntas interesantes hasta que se acabó el tiempo. La motivación en esta clase continuó y se notaron claramente los cuestionamientos filosóficos y la necesidad de respetar turnos incluso por ellos mismos para hablar a pesar de la excitación por participar. El final de la clase fue repentino, pero se logró recapitular los temas que surgieron durante la sesión. Ale N. logró regresar al grupo y participar involucrándose en la discusión. Ale M. generalmente no participa, y esta vez, aunque algunas veces no respetó turnos, participó varias veces. Emil es otro caso similar, generalmente no participa, y ahora discutía sobre el tema aunque estuviera por momentos haciéndose el chistoso frente a la cámara. Santi C. y Marce participaron continuamente como casi siempre lo hacen, pero en especial las participaciones de Santi, C. demuestran varias habilidades de pensamiento y cuestionamiento interesantes. Me encantó esta sesión, a veces los maestros tenemos dudas sobre la calidad filosófica de la discusión, pero en este caso, los niños considero que no perdieron el hilo conductor de la discusión y además todas sus preguntas eran cuestionamientos filosóficos muy interesantes. Considero que dieron buenos argumentos y el cuestionamiento generó tal interés, incluso en la clase posterior a esta, Marcela llegó diciendo que ya sabía otra forma de cómo se podía guardar el sonido, que después de

discutirlo con su mamá, se dió cuenta que en CD está el sonido guardado. Esto significó para mí, que el cuestionamiento en clase generó tal interés que incluso algunos niños fuera de la escuela, lo siguieron platicando en casa. Esta clase la disfruté muchísimo.

Grupo: 2A
Fecha de la clase: 1 feb 2007
Clase sobre autoevaluación
Maestra: Claudia Berea
Ciclo escolar: 2006-2007

Platiqué con los niños sobre lo que es la evaluación y porqué es importante evaluarnos, les platiqué sobre la posibilidad de que cada uno se evalúe, e inventar nuestra propia autoevaluación como comunidad de indagación.

Les pedí a los niños que inventaran preguntas que sirvieran para que ellos se evaluaran, evaluar el curso y evaluarme a mí como maestra. Hicieron las siguientes preguntas:

Preguntas (* = pregunta elegida para discutir):

1) SHERA ¿Tengo preguntas en mi mente? (0)

2) SHERA Y VICKY ¿Me he portado bien? (0)

3) SEBASTIÁN ¿Me he portado mal? (0)

4) AIDAN ¿Me he portado más o menos? (0)

5) MARCELA ¿Es bueno mi carácter? (0)

*6) JOSER ¿Me he divertido en clase? (11, Marce, Ale Z., Silvana, Ana Paula, Shera, Vicky, Ale N., Andrés, Aidan, Emil, Santi C.)

7) ANA PAULA ¿Qué día es hoy? (0)

8) SEBASTIÁN ¿Tengo muchos amigos? (1, Sebastián)

9) JOSE PABLO ¿Qué he aprendido? (1, Ana Paula)

10) EMILIANO ¿He sido travieso? (1, Lalo)

11) ANDRÉS ¿He sido payaso? (2, Ale Z., Joser)

Joser tiene síndrome de Down, hizo su pregunta sin su terapeuta y fue la más votada. Inicialmente les sugerí que no votáramos las preguntas que resultaría más interesante que simplemente las contestáramos, pero los niños no quisieron y entonces votamos las preguntas, lo que resultó más fructífero porque me dí cuenta que obviamente para los niños lo más significativo fue preguntarse si se divierten o no. Después de la votación

discutimos la pregunta ganadora y dieron argumentos interesantes sobre porque es mejor tener clases divertidas.

Shera dijo que si te diviertes aprendes más, Marce dijo que jugando puedes entender mejor, Santi C. dice entonces que no se ha divertido y Marce le dice que es porque no ha puesto atención. Vicky le dice que es también porque no participa y Santi responde -¿no participo?, yo si participo, pero no dejas que hagamos chistes, ni hacernos los payasos-. En ese momento suena el timbre y se acaba el tiempo de la clase.

CIERRE

Andrés pregunta de qué hablamos y Marce dice –de si nos divertimos en clase-, les digo que en la siguiente clase vamos a contestar todas las preguntas.

MI COMENTARIO

La comunidad de indagación es lo suficientemente madura como para autorregularse, proponer y concertar actividades. Las preguntas que hicieron para la autoevaluación me resultaron muy pertinentes y aprendí mucho sobre todo de lo que es más importante para los niños y me hicieron reflexionar sobre la forma en como doy la clase y la forma en la que puedo mejorarla. Aunque considero que la actitud de Santi C. al final no fue seria, parecía querer llamar la atención, el dar la libertad para que se den este tipo de expresiones, permite que los demás alumnos puedan intervenir y regular las conductas inapropiadas, haciendo más fuerte a la comunidad de indagación.

Grupo: 2A
Fecha de la clase: 7 feb 2007
2ª Clase sobre autoevaluación
Maestra: Claudia Berea
Ciclo escolar: 2006-2007

La clase pasada hicieron once preguntas para la autoevaluación, y en esta clase siguieron haciendo más.

Preguntas:

- 12) MARCELA ¿Hago buenas preguntas? (0)
- 13) VICKY ¿Sé leer bien? (1, Vicky)
- 14) SHERA ¿La maestra ha sido buena conmigo? (1, Joser)
- 15) VICKY ¿He hablado mucho? (0)
- 16) VICKY ¿He puesto atención en clase? (1, Ale N.)
- 17) SEBASTIÁN ¿Sé expresarme bien con las preguntas que hago? (1, Sebastián)
- 18) ANDRÉS ¿Entiendo las preguntas que hacen? (0)
- 19) LALO ¿He sacado buenas calificaciones? (1, Lalo)
- 20) AIDAN ¿He llegado tarde? (0)
- 21) ANDRÉS ¿He sido torpe conmigo mismo? (6, Santi C., Sebastián, Andrés, Aidan, Ale M.)

En el momento de la votación Ale M. quiere votar dos veces por la última y Andrés dice que sí puede porque en la clase anterior que Ale no había estado, todos votaron y ahora estaban votando por segunda vez.

Después de las preguntas Marce parece preocupada porque el otro grupo de 2º, no tiene esta actividad y piensa que nos estamos atrasando con los textos que leemos normalmente en las clases, le pregunto si le parece importante que ellos mismos se den cuenta que es lo que les gustaría evaluarse, me dice que sí y le digo que la próxima clase vamos a contestar las preguntas y seguiremos leyendo y discutiendo los textos, así termina la clase.

MI COMENTARIO

Me siento muy feliz por haber sido testigo del crecimiento de este grupo, desde que entraron a primero y ahora que están en segundo he podido observar cómo cada vez, se cuestionan más, valoran su cuestionamiento, hacen espontáneamente ejercicios metacognitivos y tienen iniciativa para mejorar la clase. El formato que ellos propusieron para hacer la autoevaluación, lo pienso utilizar para que evalúen su desempeño durante el bimestre.

Apéndice 2. Análisis de las preguntas de los alumnos durante las clases

Periodo I de observación

Ciclo: 2005-2006

Maestra: Queta Fierro

Fecha: 14, 21, 28 nov y 5 dic 05

Frecuencia y porcentaje de las preguntas categorizadas durante el periodo I de observación.

	Pregunta relacionada con los sentimientos	Pregunta relacionada con los hechos	Pregunta relacionada con la lógica de la situación
Pregunta literal no relevante al tema		9 preg. 30%	
Pregunta literal relevante al tema		18 preg. 60%	1 preg. 3.3%
Pregunta no literal y no relevante al tema			
Pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto			
Pregunta que cuestiona el tema comprendiendo el texto		2 preg. 6.7%	
Pregunta que cuestiona la forma de aprender en la clase			

Resumen:

30 preguntas totales.

93.3% de las preguntas son literales, de este porcentaje el 63.3% identifican el tema relevante del texto.

6.7% de las preguntas cuestionan el tema usando sus propias palabras.

96.7% de las preguntas están relacionadas con hechos descritos en el texto.

3.3% de las preguntas están relacionadas con la lógica de la situación narrada en el texto.

En la mayoría de los casos de este periodo de observación (93.3%), los niños formularon sus preguntas releendo el texto y haciendo preguntas textuales, de este porcentaje, más de la mitad de las preguntas (63.3%), reflejan que lograron identificar el tema relevante.

Aunque la mayoría identificó el tema relevante del texto, se puede decir que sólo en un 6.7% de los casos, los niños lograron comprender el texto haciéndolo suyo y expresando con sus propias palabras una pregunta. Esta forma de cuestionamiento genera preguntas “auténticas”, ya que parten de un cuestionamiento del texto más personal y complejo.

Se observó que el principal interés por los temas del texto está relacionado con los hechos o acciones que ahí se narran (96.7%), no por los sentimientos (0%), ni por la lógica de las situaciones (3.3%).

Observaciones de la maestra Queta: Se da cuenta que después de la discusión, hay cambios en los niños en relación con su perspectiva de las cosas. Por ejemplo, al inicio de la clase los niños sostenían que con sólo decirse a uno mismo, las cosas que querían lograr hacer, conseguirían hacerlas; sin embargo, cuando la maestra los cuestionó poniéndoles ejemplos como “¿Con tan sólo decir que puedes volar, consigues volar?”, se dan cuenta que su tesis era falsa. Por otro lado, la maestra dice también, que los niños votan “aborregadamente”, lo que quiere decir que votan por la pregunta votada o realizada por sus amigos. Para evitarlo, decide que en las próximas clases (a partir de la clase del 16 de enero de 2006, que está incluida en el siguiente periodo de observación), les pedirá a los niños que voten con los ojos cerrados.

Mis observaciones: La mayoría de los niños todavía no hacen preguntas partiendo de un interés personal, ni haciendo suyo el texto, es decir, no hacen preguntas “auténticas”, presentan interés en las acciones narradas en el texto más que los sentimientos o las presuposiciones lógicas. Les cuesta trabajo empezar a discutir la pregunta elegida por consenso. La maestra trata de facilitar la discusión haciéndoles preguntas a los niños, pero la mayoría responde con un “sí”, “no”, o “no sé”, no dan razones. Los niños hacen fácilmente los ejercicios solicitados por la maestra, generalmente les pide dar ejemplos de distinciones. Parece que es más fácil dar ejemplos de un concepto que manejan internamente, que tratar de cuestionar o definir verbalmente un concepto, aunque ya esté interiorizado. La maestra hace el cierre de la clase recapitulando los temas tratados, los niños todavía no participan.

Durante este periodo, se observaron siempre votaciones “no autónomas”, es decir, los niños votaron por la pregunta votada o realizada por sus amigos. Incluso se observó en un par de clases, que el criterio para elegir la pregunta que se quiere discutir, fue el número de palabras, la pregunta más larga fue la favorita (este criterio lo decidió un niño y los demás lo siguieron).

Considero fundamental el papel de la maestra para dirigir el diálogo filosófico, por ejemplo, una pregunta irrelevante como “¿Por qué el señor Mena trae un traje verde, zapatos negros y una corbata roja?”³², puede dar pie a una discusión sobre las diferencias entre los seres humanos y cómo a pesar de ellas, valemos lo mismo e incluso llegamos a ser amigos.

En este momento las habilidades cognitivas manifestadas por los alumnos son:

- 1.- Detecta el tema relevante en el texto.
- 2.- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- 3.- Da ejemplos del tema que se discute.
- 4.- Hace distinciones.

Las habilidades sociales observadas son:

- 1.- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- 2.- Pregunta a la comunidad.

Logros de la comunidad.

La comunidad de indagación en este momento se considera inmadura y altamente dependiente del docente. Los alumnos no presentan habilidades cognitivas y sociales complejas, sin embargo, consiguen hacer ejemplos sobre distinciones de forma correcta. Esto permite cumplir con los objetivos de la maestra planteados para estas clases. Pienso que las capacidades del maestro para mantener la autoridad y dirigir el diálogo filosófico, son fundamentales para que la comunidad alcance la madurez.

³² En hoja de observaciones de la clase del 28 nov 2005

Análisis del periodo II de observación

Ciclo: 2005-2006

Maestra: Queta Fierro

Fecha: 16, 23, 30 ene 06

Frecuencia y porcentaje de las preguntas categorizadas durante el periodo II de observación.

	Pregunta relacionada con los sentimientos	Pregunta relacionada con los hechos	Pregunta relacionada con la lógica de la situación.
Pregunta literal no relevante al tema		6 preg. 23%	
Pregunta literal relevante al tema		8 preg. 30.7%	
Pregunta literal y no relevante al tema		1 preg. 3.9%	
Pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto		2 preg. 7.6%	
Pregunta que cuestiona el tema comprendiendo el texto	1 preg. 3.9%	7 preg. 27%	1 preg. 3.9%
Pregunta que cuestiona la forma de aprender en la clase			

Resumen:

26 preguntas totales.

53.7% de las preguntas son literales.

34.8% de las preguntas cuestionan el tema usando sus propias palabras, de este porcentaje, 11.2% cuestionan el tema relacionándolo con los sentimientos y el otro 11.2% cuestionan la lógica de la situación narrada en el texto.

7.6% de las preguntas reflejan que se identifica el tema relevante, pero no se comprenden todos los detalles del texto.

3.9% de las preguntas reflejan que no se identifica el tema relevante ni se comprenden todos los detalles el texto.

92.2% de las preguntas están relacionadas con hechos descritos en el texto.

Se observó en este periodo, un aumento importante (28.1%) en la frecuencia de las preguntas que cuestionan el tema usando sus propias palabras (de 6.7% o 2 preguntas en el periodo anterior a 34.8% o 9 preguntas). Lo que indica que en este periodo, se realizaron más preguntas “auténticas” tratando de darle un sentido al texto, resignificándolo. Es un avance importante, aunque hay que decir, que todavía los niños que realizaron este tipo de preguntas son menos de la mitad.

Encontramos que durante este periodo, los niños se atrevieron a hacer más preguntas usando sus palabras o tratando de dar sentido al texto aunque no lo hayan hecho correctamente, es decir, en unos casos (7.6%), identificaron el tema relevante pero no comprendieron en su totalidad el texto, y en otros (3.9%), no se identificó el tema relevante ni se comprendió el texto.

Se observó que en el 92.2% de las preguntas, los niños se cuestionaron sobre los hechos que suceden en el libro, y se cuestionaron poco sobre los sentimientos, y la lógica de las situaciones. (3.9% en ambos casos). En términos generales esta misma tendencia se ha observado en el periodo anterior.

Observaciones de la maestra Queta: Le parece interesante que los alumnos se escuchen, pues de ahí parte la posibilidad de desarrollar el diálogo. También nota que empiezan a dar razones para justificar sus opiniones y que éstas son congruentes.

Mis observaciones: Los niños hacen 28.1% más preguntas “auténticas”, que las realizadas en el primer periodo de observación, implicando un mayor grado de comprensión de la lectura y mayor complejidad cognitiva, pues hacen interpretaciones y resignificaciones. Se observa que les interesan las acciones narradas en el texto más que los sentimientos o las presuposiciones lógicas. Llama la atención que en este periodo, a pesar de haber realizado más preguntas relevantes y “auténticas”, las preguntas elegidas por la comunidad, se categorizan como irrelevantes al tema del texto. Sin embargo, al ser cuestionados los alumnos por la relevancia de la pregunta, argumentan y dan razones congruentes para “hacer la pregunta interesante”. Quizá les resulta divertido hacer lo contrario de lo que esperaba la maestra. También pienso que les pareció simpático el lenguaje soez que aparece en el texto y que fue usado para formular una de las preguntas elegidas³³.

³³ Las preguntas elegidas en este periodo fueron “¿Por qué Elfie se queda viendo el pelo de Sofía? (clase del 16 ene 06), ¿Por qué Elfie se asoma a la ventana? (clase 23 ene 06), y ¿Por qué Carolina le dijo “tarado” a Chucho? (clase del 30 ene 2006); se puede decir que son irrelevantes al tema del texto, y que la palabra “tarado” usada en el texto les pareció divertida y por lo tanto significativa.

Por primera vez la mayoría de la comunidad vota de forma “autónoma”, a petición de la maestra votan con los ojos cerrados y se observa que la pregunta ganadora es la que auténticamente le interesa al grupo.

Las discusiones son más interesantes que las del periodo anterior, los niños dan razones, inventan ejemplos anticipando las consecuencias y tratan de descubrir suposiciones subyacentes, infieren, continúan preguntando durante la discusión para mejorar su comprensión del texto, siguen el tema de la discusión hasta el final, hacen un análisis crítico de la lectura. Los niños empiezan a participar en la actividad de cierre y son capaces recordar los temas discutidos.

Durante este periodo las habilidades cognitivas manifestadas por los alumnos son:

- 1.- Detecta el tema relevante en el texto.
- 2.- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- 3.- Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica.
- 4.- Da razones para fundamentar sus opiniones.
- 5.- Invento ejemplos del tema que se discute.
- 5.- Hace distinciones.
- 6.- Encuentra similitudes y diferencias.
- 7.- Anticipa y evalúa consecuencias, infiere.
- 8.- Recuerda los temas discutidos.
- 9.- Hace un análisis crítico de la lectura.

Las habilidades sociales observadas son:

- 1.- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- 2.- Pregunta a la comunidad.
- 3.- Hace votaciones “autónomas”.
- 4.- Mantiene el sentido de la discusión.
- 5.- Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas.

Logros de la comunidad de indagación.

Se está desarrollando una comunidad de indagación más auténtica y participativa. Se observan claramente actitudes de unión del grupo en el momento de elegir la pregunta a discutir, de argumentar, y de recapitular para hacer el cierre de la clase. Aunque una actitud generalizada en el grupo podría suponer “borreguismo”, en el momento de argumentar y exponer los temas discutidos en clase, los alumnos intervienen de forma individual y congruente, lo que hace pensar en un interés auténtico del grupo. Me dí cuenta que es importante encontrar tanto temas significativos, como una forma de manejarlos que les resulte significativa también, no es fácil, y a veces resulta impredecible como en este caso, sin embargo es notable cómo el interés de los niños propicia clases más ricas en todos los sentidos. Considero que el docente además de representar una

imagen de autoridad tiene que ser flexible y sensible, para detectar las posibilidades adecuadas al dirigir la discusión.

Análisis del periodo III de observación

Ciclo: 2005-2006

Maestra: Queta Fierro

Fecha: 20, 27 feb 06

Frecuencia y porcentaje de las preguntas categorizadas durante el periodo III de observación.

	Pregunta relacionada con los sentimientos	Pregunta relacionada con los hechos	Pregunta relacionada con la lógica de la situación.
Pregunta literal no relevante al tema			
Pregunta literal relevante al tema		5 preg. 38.5%	
Pregunta literal y no relevante al tema		1 preg. 7.7%	
Pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto		1 preg. 7.7%	
Pregunta que cuestiona el tema comprendiendo el texto		6 preg. 46.1%	
Pregunta que cuestiona la forma de aprender en la clase			

Resumen:

13 preguntas totales.

38.5% de las preguntas son literales y todas son relevantes al tema del texto.

46.1% de las preguntas cuestionan el tema usando sus propias palabras.

7.7% de las preguntas refleja que se identifica el tema relevante, pero no se comprenden todos los detalles del texto.

7.7% de las preguntas reflejan que no se identifica el tema relevante ni se comprenden todos los detalles del texto.

100% de las preguntas están relacionadas con hechos descritos en el texto.

Durante este periodo, continuó la tendencia en aumento de la frecuencia de las preguntas que cuestionan el tema usando sus propias palabras (de 34.8% a 46.1%), aunque no tan dramáticamente como en el periodo anterior (de 6.7% a 34.8%).

Comparativamente con el periodo anterior, se mostró un porcentaje muy similar de preguntas que identificaron el tema relevante, pero no se comprendió el texto a profundidad (7.6% en el periodo anterior y 7.7% en este periodo); mientras que aumentó ligeramente el porcentaje de preguntas que no identificaron el tema relevante ni comprendieron todos los detalles del texto (de 3.9% a 7.7%).

Se observó en el 100% de las preguntas, el interés por los hechos que suceden en el libro; y no por los sentimientos, ni por la lógica de las situaciones relacionadas con el texto. Esta misma tendencia se ha observado en los periodos anteriores, aunque no tan marcada.

Observaciones de la maestra Queta: Le llama la atención que la mayoría de los niños son capaces de discutir claramente sobre los diferentes temas, haciendo ejemplos y encontrando similitudes y diferencias. Tiene la impresión de que las discusiones son más profundas.

Mis observaciones: Cada vez, los niños hacen más preguntas “auténticas”, les interesan las acciones narradas en el texto más que los sentimientos o las presuposiciones lógicas. La discusión es fluída y rica en distinciones, hacen ejemplos fácilmente, encontrando similitudes y diferencias de lo que se les pide, evalúan consecuencias, e incluso algunos niños sugieren hipótesis.

Durante este periodo, se observan siempre votaciones “autónomas” de las preguntas, es decir, los niños votan por la pregunta que individualmente escogieron, independientemente de la votada o realizada por sus amigos. Se respetan los puntos de vista diferentes. Los niños participan más en la actividad de cierre al recapitular los temas tratados.

En este momento las habilidades cognitivas manifestadas por los alumnos son:

- 1.- Detecta el tema relevante en el texto.
- 2.- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- 3.- Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica.
- 4.- Da ejemplos del tema que se discute.
- 5.- Hace distinciones
- 6.- Encuentra similitudes y diferencias
- 7.- Evalúa consecuencias

Las habilidades sociales observadas son:

- 1.- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- 2.- Pregunta a la comunidad.
- 3.- Hace votaciones “autónomas”.
- 4.- Respeta los puntos de vista diferentes al suyo.
- 5.- Mantiene el sentido de la discusión
- 6.- Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas.

Logros de la comunidad indagación.

Se está desarrollando una comunidad de indagación más madura, los alumnos ya votan autónomamente, y aunque dependen todavía de la maestra para motivar la aparición de las habilidades cognitivas y sociales antes mencionadas, los alumnos participan más en la dinámica de la comunidad.

Análisis del periodo IV de observación

Ciclo: 2005-2006

Maestra: Queta Fierro

Fecha: 6,13 mar y 3 abr 06

Frecuencia y porcentaje de las preguntas categorizadas durante el periodo IV de observación.

	Pregunta relacionada con los sentimientos	Pregunta relacionada con los hechos	Pregunta relacionada con la lógica de la situación.
Pregunta literal no relevante al tema		3 preg. 12%	
Pregunta literal relevante al tema		6 preg. 24%	
Pregunta literal y no relevante al tema		2 preg. 8%	
Pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto		2 preg. 8%	
Pregunta que cuestiona el tema comprendiendo el texto		12 preg. 48%	
Pregunta que cuestiona la forma de aprender en la clase			

Resumen:

25 preguntas totales.

36% de las preguntas son literales, de las cuales 24% identifican el tema relevante del texto.

48% de las preguntas cuestionan el tema usando sus propias palabras.

8% de las preguntas reflejan que se identifica el tema relevante, pero no se comprenden todos los detalles el texto.

8% de las preguntas reflejan que no se identifica el tema relevante ni se comprende el texto.

100% de las preguntas están relacionadas con hechos descritos en el texto.

Se observó durante este periodo un ligero aumento en la frecuencia de las preguntas que cuestionan el tema usando sus propias palabras (de 46.1% a 48%), no siendo esto un caso único, pues los porcentajes de las otras categorías de preguntas variaron poco con respecto a los periodos anteriores.

Por ejemplo, los porcentajes de las preguntas que identifican el tema relevante, pero no se comprende el texto (en este periodo 8%, en el periodo III, 7.7%, y en el periodo II, 7.6%). Estos porcentajes representan 1 ó 2 preguntas de esta categoría en cada periodo, y cada periodo comprende generalmente un mes de observaciones. Por lo tanto, desde enero hasta abril, se presentan 1 ó 2 preguntas en cada mes, que identifican el tema relevante pero no comprenden completamente el texto. Lo mismo ocurre con las preguntas que reflejan no identificar el tema relevante, ni comprender el texto a profundidad (8% en el periodo IV, 7.7% en el periodo III y 3.9% en el periodo II).

En este periodo, el 100% de las preguntas cuestionan los hechos que suceden en el libro, nadie hizo preguntas sobre sentimientos, o la lógica de las situaciones presentadas en el texto. En términos generales esta tendencia se observó desde el primer periodo de observación.

Observaciones de la maestra Queta:

Le llama la atención que los niños parten discutiendo ciertos casos particulares, y terminan hablando de las características generales, por ejemplo hablan sobre el Sr. Nico (un conejo imaginario amigo de Elfie, la protagonista de la novela), y terminan discutiendo sobre las características de “lo real” y “lo imaginario” ³⁴. También observa, que el grabar en video la clase tiene efectos negativos en el desempeño de los alumnos, ya que por un lado, hay niños que pierden la atención por hacerse los chistosos ante la cámara, mientras que por el otro, hay niños que se sienten intimidados y participan poco. A pesar de esto, concluye que fueron “buenas” clases pues los niños discutieron argumentando, encontrando similitudes y diferencias de lo que es importante para sus compañeros.

Mis observaciones: Los niños hacen aproximadamente el mismo porcentaje de preguntas “auténticas”, que las realizadas en el periodo anterior. Asimismo, se mantienen similares los porcentajes de preguntas que implican una falta de comprensión del texto, junto con un ligero aumento (12%) de las preguntas literales no relevantes al tema. Esto supone una estabilización de las habilidades observadas en los niños, que podría explicarse al haber alcanzado su límite, o por influencia de factores externos que no permitieron el desarrollo natural de su desempeño. Yo pienso que el segundo caso es el más cercano a la realidad,

³⁴ Clase del 6 mar 06

porque tanto el efecto de la cámara de video, como la proximidad de las vacaciones, disminuyeron su atención y su interés en las discusiones.

A pesar de la falta de atención observada durante las clases, los niños cuestionan y argumentan fundamentando sus opiniones. Su interés por los hechos que se presentan en el texto, se mantiene como en los demás periodos de observación. Llama la atención que en este periodo, las preguntas elegidas por la comunidad, se categorizan por ser relevantes al tema y expresadas en sus propias palabras. Con respecto a este punto, el efecto de la cámara pudo haber alentando a los alumnos a elegir las preguntas que implican mayor esfuerzo y consideran más apropiadas.

La tendencia a votar de forma “autónoma” que se observa desde el periodo II (enero), se mantiene. De igual forma, continúan participando en la actividad de cierre, al recapitular los temas discutidos en clase.

Particularmente, me llama la atención la claridad que tienen los niños de esta edad (6 y 7 años), para hacer distinciones entre los conceptos de “lo real” y lo “imaginario”, que un año antes todavía no presentaban (dí clases de FpN en preprimaria varios años y se encuentran comúnmente confusiones en este sentido); al igual me resultó interesante, lo común que es para los niños tener amigos imaginarios.

Durante este periodo las habilidades cognitivas manifestadas por los alumnos son:

- 1.- Detecta el tema relevante en el texto.
- 2.- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- 3.- Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica.
- 4.- Da razones para fundamentar sus opiniones.
- 5.- Proporciona ejemplos del tema que se discute.
- 6.- Encuentra similitudes y diferencias.
- 7.- Anticipa y evalúa consecuencias.
- 8.- Recuerda los temas discutidos.
- 9.- Hace un análisis crítico de la lectura.

Las habilidades sociales observadas son:

- 1.- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- 2.- Hace votaciones “autónomas”.
- 3.- Respeta los puntos de vista diferentes al suyo.
- 4.- Mantiene el sentido de la discusión.
- 5.- Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas.

Logros de la comunidad de indagación.

Considero que el hecho de filmar las clases modifica el comportamiento y los intereses de la comunidad, a pesar de manifestar las mismas habilidades cognitivas que las

observadas en periodos anteriores, las habilidades sociales se modificaron. A partir del periodo II (enero), se observa que en la mayoría de las ocasiones los niños hacen las preguntas a la comunidad, no a la maestra o a sus amigos, sin embargo en este periodo la mayoría de las preguntas las hacen a la cámara.

Por un lado, con la filmación se obtienen observaciones más detalladas de la dinámica de la clase y además se puede triangular permitiendo la verificación de las observaciones; pero por el otro, tiene que pasar un tiempo para que la comunidad se habitúe a trabajar normalmente con la cámara. Es importante tomar en cuenta lo anterior antes de decidir la forma de registrar las clases, o sacar conclusiones a partir de los videos. Esperamos que en las próximas clases, ya de regreso de vacaciones, se establezca la dinámica de la comunidad lo más natural posible.

Análisis del periodo V de observación

Ciclo: 2005-2006

Maestra: Queta Fierro

Fecha: 8, 22, 29 may 06

Frecuencia y porcentaje de las preguntas categorizadas durante el periodo V de observación.

	Pregunta relacionada con los sentimientos	Pregunta relacionada con los hechos	Pregunta relacionada con la lógica de la situación.
Pregunta literal no relevante al tema		1 preg. 4.2%	
Pregunta literal relevante al tema		5 preg. 20.8%	
Pregunta no literal y no relevante al tema		1 preg. 4.2%	
Pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto		1 preg. 4.2%	
Pregunta que cuestiona el tema comprendiendo el texto		15 preg. 62.5%	1 preg. 4.2%
Pregunta que cuestiona la forma de aprender en la clase			

Resumen:

Preguntas totales = 24.

25% de las preguntas son literales, de las cuales 83.2% identifican el tema relevante del texto.

66.7% de las preguntas cuestionan el tema usando sus propias palabras, de este porcentaje, 62.5% cuestionan el tema relacionándolo con los hechos descritos en el texto, y el otro 4.2% cuestionan la lógica de la situación narrada en el texto.

4.2% de las preguntas identifican el tema relevante pero no comprenden todos los detalles del texto

4.2% de las preguntas no identifican el tema relevante, ni comprenden todos los detalles del texto.

95.8% de las preguntas están relacionadas con hechos descritos en el texto.

Este es el último periodo de observación del grupo 1A, ya que el ciclo escolar 2005-2006 finaliza próximamente. En este periodo aumentó la frecuencia de preguntas que cuestionan el tema relevante del texto usando sus propias palabras a 66.7%, lo que quiere decir, que la mayoría de los niños que formularon preguntas, lograron hacer preguntas “auténticas”. Éste es un logro importante del curso.

Además disminuyeron los porcentajes de las preguntas literales que no identificaron el tema relevante del texto (de 12% a 4.2%), igualmente para el caso de las preguntas que identifican el tema relevante del texto pero no comprendieron todos los detalles del texto (de 8% a 4.2%), y para las preguntas que no identificaron el tema del texto y ni comprendieron todos los detalles del texto. Reflejando una disminución en la frecuencia de las preguntas que involucran algún grado de incompreensión.

Se mantuvo como en todos los periodos observados, el interés por preguntar sobre acciones concretas descritas en el texto (95.8%), sólo el 4.2% de las preguntas cuestionó la lógica de la situación presentada en el libro. Lo que podría estar relacionado con el período de desarrollo cognitivo de los niños de 6 y 7 años observados en este trabajo. Para Piaget estarían en transición entre el período preoperacional y el operacional, posiblemente el preguntar por los sentimientos, implique la capacidad social de imaginar puntos de vista o emociones de los otros como si fueran suyos, y actuar en consecuencia, capacidad que típicamente se presenta en los períodos subsecuentes, y de igual forma, el preguntar por la lógica implícita en las situaciones, requiere un grado de abstracción del pensamiento, que típicamente todavía los niños no presentan en esta edad, estaría interesante registrar con el mismo texto, las preguntas que niños mayores podrían realizar.

Posiblemente otra forma de explicar el interés por los hechos, sería que el texto pone énfasis en los hechos y no en los sentimientos de los protagonistas, o en la lógica de las situaciones, pero sinceramente conociendo el texto, no lo creo pues varias veces se habla de que la protagonista se siente o feliz o muy feliz, o insegura, o enojada, o triste, etcétera; y sucede lo mismo con la lógica de las situaciones, por ejemplo, algunas veces se presentan eventos cuestionables en muchos sentidos.

Observaciones de la maestra Queta:

Dice “Esta es la coronación del año, los alumnos se hablaron, escucharon, argumentaron, contrargumentaron, compartieron argumentos niños y niñas, hubo un claro debate de

ideas y de conceptos. Creo que fue una excelente sesión, aunque algunos niños se hicieron los payasos, argumentaron bien”

Mis observaciones:

Me parece que se observa un claro avance en la forma de cuestionarse, de discutir y buscar sentido, de respetar los puntos de vista diferentes a los suyos, y en la forma de tomar decisiones más autónomas. Considero que estos son aprendizajes fundamentales para lograr una vida feliz y plena. Los avances observados permiten tener una forma de pensar y de actuar más reflexiva, considero que en este caso, el programa de FpN contribuyó a desarrollar una comunidad de indagación que tiene características ahora más reflexivas.

Durante este periodo las habilidades cognitivas manifestadas por los alumnos son:

- 1.- Detecta el tema relevante del texto.
- 2.- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- 3.- Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica.
- 4.- Da razones para fundamentar sus opiniones.
- 5.- Contrargumenta formando un diálogo con los demás.
- 6.- Proporciona ejemplos del tema que se discute.
- 7.- Encuentra similitudes y diferencias.
- 8.- Anticipa y evalúa consecuencias.
- 9.- Recuerda los temas discutidos.
- 10.- Hace un análisis crítico de la lectura.

Las habilidades sociales observadas son:

- 1.- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- 2.- Pregunta a la comunidad.
- 3.- Hace votaciones “autónomas”.
- 3.- Respeto los puntos de vista diferentes al suyo.
- 4.- Mantiene el sentido de la discusión.
- 5.- Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas.

Logros de la comunidad de indagación.

Como ya lo mencioné, me parece que durante el ciclo escolar 2005-2006, la clase de FpN del grupo 1A, mostró avances significativos en la conformación de una verdadera comunidad de indagación, ya que se cuestiona auténticamente, se indaga respetando los puntos de vista diferentes, se argumenta y contrargumenta para encontrar el sentido a los temas relevantes para los alumnos. Considero también que todavía la aparición de las cualidades anteriores depende mucho de la participación de la maestra al dirigir la discusión y fomentar la participación respetuosa entre los alumnos, posiblemente a través del tiempo, la comunidad de 1A alcance logros en este sentido conformándose como una comunidad de indagación más madura.

Análisis del periodo VI de observación

Ciclo: 2006-2007

Maestra: Claudia Berea

Fecha: 11, 25 oct y 8, 9 nov 06

Frecuencia y porcentaje de las preguntas categorizadas durante el periodo VI de observación.

	Pregunta relacionada con los sentimientos	Pregunta relacionada con los hechos	Pregunta relacionada con la lógica de la situación.
Pregunta literal no relevante al tema			
Pregunta literal relevante al tema		4 preg. 13.8%	
Pregunta literal y no relevante al tema		1 preg. 3.4%	
Pregunta que cuestiona el tema no comprendiendo el texto		3 preg. 10.3%	
Pregunta que cuestiona el tema comprendiendo el texto		16 preg. 55.2%	5 preg. 17.2%
Pregunta que cuestiona la forma de aprender en la clase			

Resumen:

Preguntas totales = 29.

13.8% de las preguntas son literales, de las cuales todas identifican el tema relevante del texto.

72.4% de las preguntas cuestionan el tema usando sus propias palabras, de este porcentaje, 55.2% cuestionan el tema relacionándolo con los hechos y el otro 17.2% cuestionan la lógica de la situación.

10.3% de las preguntas identifican el tema relevante, pero no comprenden todos los detalles del texto.

3.4% de las preguntas no identifican el tema relevante, ni comprenden todos los detalles del texto.

82.7% de las preguntas están relacionadas con hechos descritos en el texto.

17.2% de las preguntas están relacionadas con la lógica de la situación narrada en el texto.

Este es el primer periodo de observación del ciclo escolar 2006-2007 del grupo de segundo grado 2A, que fue el mismo grupo (1A) que registré como observadora el ciclo escolar anterior. Es importante aclarar que en agosto y septiembre no registré las clases, pues al ser yo la maestra del curso de FpN, tuvimos que conseguir que las maestras del colegio que tenían hora libre durante nuestras clases, nos filmaran, afortunadamente y agradeciendo enormemente su apoyo, se lograron registrar las clases de octubre del 2006 a febrero del 2007.

En este primer periodo aumentó la frecuencia de preguntas que cuestionan el tema relevante del texto usando sus propias palabras en relación al último periodo del ciclo escolar pasado (de 66.7% a 72.4%), lo que quiere decir, que la mayoría de los niños continuaron formulando preguntas “auténticas”.

Continuó la tendencia a preguntar menos de forma literal, incluso no se observaron preguntas literales que no hayan identificado los temas relevantes.

En relación con las preguntas que reflejan identificar los temas relevantes, pero no comprender todos los detalles del texto, disminuyó el porcentaje ligeramente, mientras que en el caso de las preguntas que no identifican los temas relevantes del texto y ni comprenden todos los detalles del texto, aumentó de 4.2% en el último periodo del ciclo escolar anterior a 10.3% durante este periodo.

Durante este periodo, se hace patente de nuevo el interés por preguntar sobre hechos concretos narrados en el texto (82.7%), sin embargo el porcentaje de preguntas que cuestionaron la lógica de las situaciones presentadas en el texto, aumentó a 17.2%, siendo el porcentaje más alto registrado en el ciclo anterior 4.2% (durante el periodo V).

Mis observaciones:

La comunidad de indagación sigue desarrollándose, ahora se observa en todas las clases que los niños participan haciendo sus preguntas de forma espontánea sin necesidad de que la maestra lo solicite. La mayoría de las ocasiones hacen preguntas con sus propias palabras sobre el texto comprendido. Me llama mucho la atención la autoridad que ha ganado el grupo y su capacidad de autorregulación, características que no se observaron

en el ciclo anterior. La comunidad de indagación es mucho más independiente de la autoridad de la maestra, lo que implica una comunidad madura.

Las características antes mencionadas se observan al asignarse solos los turnos para hablar, se muestran más colaboradores y críticos con respecto a sus actitudes, las de sus compañeros y a la forma de la clase en general. Me parece interesante retomar literalmente un fragmento de la clase del 11 oct 06 en donde espontáneamente los niños se cuestionan de forma metacognitiva la estructura de la clase de FpN...

“Cuando vamos a empezar la votación de las preguntas escritas en el pizarrón, interrumpe Santi C. y pregunta -¿Por qué tenemos todos que hacer preguntas en esta clase?-. Yo les repito la pregunta y les pregunto -¿Será importante aprender a preguntar?, ¿Imagínarnos preguntas?-. Vicky dice -Sí, porque necesitamos la duda de la pregunta-, Ale N. dice -Por las diferencias-Emiliano dice -Para quitar la pena-. Pregunto -¿A qué te refieres por las diferencias Ale?-. Ale N. dice -Para escuchar preguntas diferentes-. Santi C. dice -Para discutir las preguntas que queremos saber-, Marce dice -Para aprender qué es preguntar- Andrés dice -Para saber algo que no sabes-, Pregunto -¿Qué han aprendido en este último año que tomaron clase con Queta y ahora conmigo?- y dice Vicky que antes en preescolar llevaron clase de FpN con Maricruz. José Pablo dice - hemos aprendido las otras cosas de Elfi y lo que ella ahora está aprendiendo y nos está diciendo lo que ahora le está pasando- Pregunto -¿Qué otra cosa sienten que han aprendido en todo este tiempo en FpN?-. Santi C. dice -hemos aprendido aquí lo que es el mundo-, Aidan dice que han aprendido a leer. Vicky dice -El libro de Elfi nos cuenta su historia, como dice José Pablo-, José Pablo dice -hemos aprendido a hacer preguntas porque antes no sabíamos hacer preguntas y también hemos aprendido a respetar nuestros turnos-. Pregunto -¿Eso cómo lo haces?” -levantando la mano y esperando- le pregunto a Ale N. -¿También eso la has aprendido?- Se queda pensativo y afirma con la cabeza. Le pregunto a Ale N. que ya tenía la mano levantada qué nos quería decir y dice -Hemos aprendido sobre la lectura y las preguntas-.

Me pareció un ejercicio metacognitivo muy interesante, porque nunca hemos hablado abiertamente sobre la importancia de la clase o la importancia de hacer preguntas, y el que ellos solos encontraran las razones que justifican la práctica educativa de esta materia, me emocionó mucho.

Durante este periodo las habilidades cognitivas manifestadas por los alumnos son:

- 1.- Detecta el tema relevante del texto.
- 2.- Trata de construir el sentido a partes del texto.
- 3.- Cuestiona el tema usando sus propias palabras, lo resignifica.
- 4.- Da razones para fundamentar sus opiniones.
- 5.- Contrargumenta formando un diálogo con los demás.
- 6.- Proporciona ejemplos del tema que se discute.
- 7.- Encuentra similitudes y diferencias.
- 8.- Anticipa y evalúa consecuencias.

- 9.- Recuerda los temas discutidos
- 10.- Hace un análisis crítico de la lectura.
- 11.- Formula preguntas que cuestionan su forma de aprender en la clase.
- 12.- Reflexiona acerca de sus comentarios antes de expresarlos.
- 13.- Refina sus respuestas ante cuestionamientos importantes.

Las habilidades sociales observadas son:

- 1.- Escucha a sus compañeros y a la maestra.
- 2.- Pregunta a la comunidad.
- 3.- Está deseoso de escuchar y comprender otros puntos de vista.
- 4.- Construye ideas a partir de las ideas de los demás.
- 5.- Hace votaciones “autónomas”.
- 6.- Mantiene el sentido de la discusión.
- 7.- Participa en el cierre de la clase recapitulando los temas.

Logros de la comunidad de indagación.

El avance en el desarrollo de una comunidad de indagación sugiere una madurez definida así propiamente por Splitter y Sharp (1996: 191). Resulta verdaderamente apasionante observar los logros de los alumnos durante un año completo de trabajar en comunidad, no sólo por los avances en las habilidades cognitivas y sociales que se lograron registrar, sino por su independencia y autoridad ganadas en casi tres años de trabajar con la misma estructura. Es maravilloso darse cuenta que los niños pueden aprender de una forma cooperativa y reflexiva, a ser mejores personas consigo mismas y con los demás.

Apéndice 3. Figuras

Figura 9. Habilidades de pensamiento reflejadas en las preguntas de los niños al cuestionar el silencio y sus implicaciones.

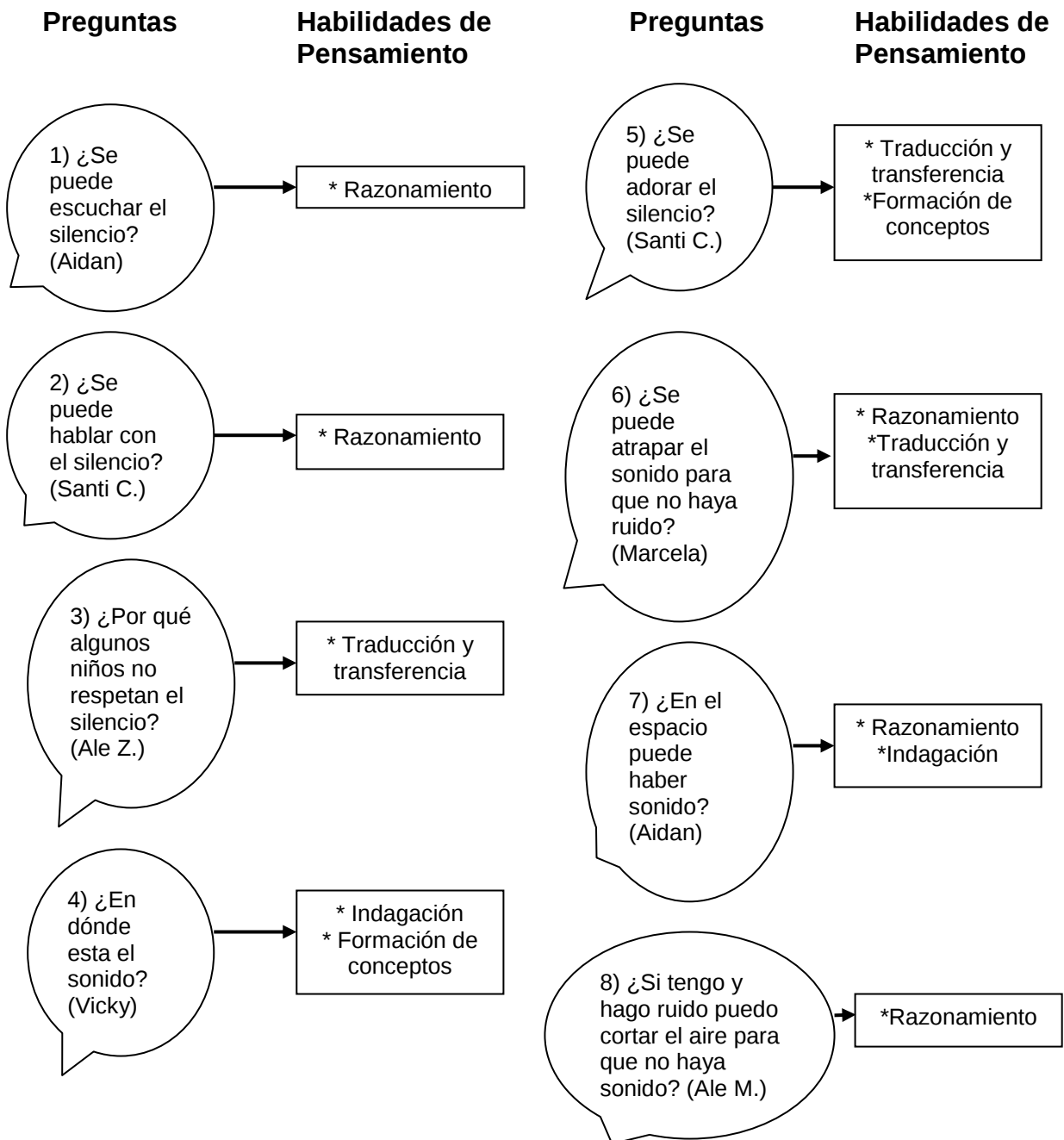


Figura 9. Habilidades de pensamiento reflejadas en las preguntas de los niños al cuestionarse sobre el silencio y sus implicaciones (continuación).

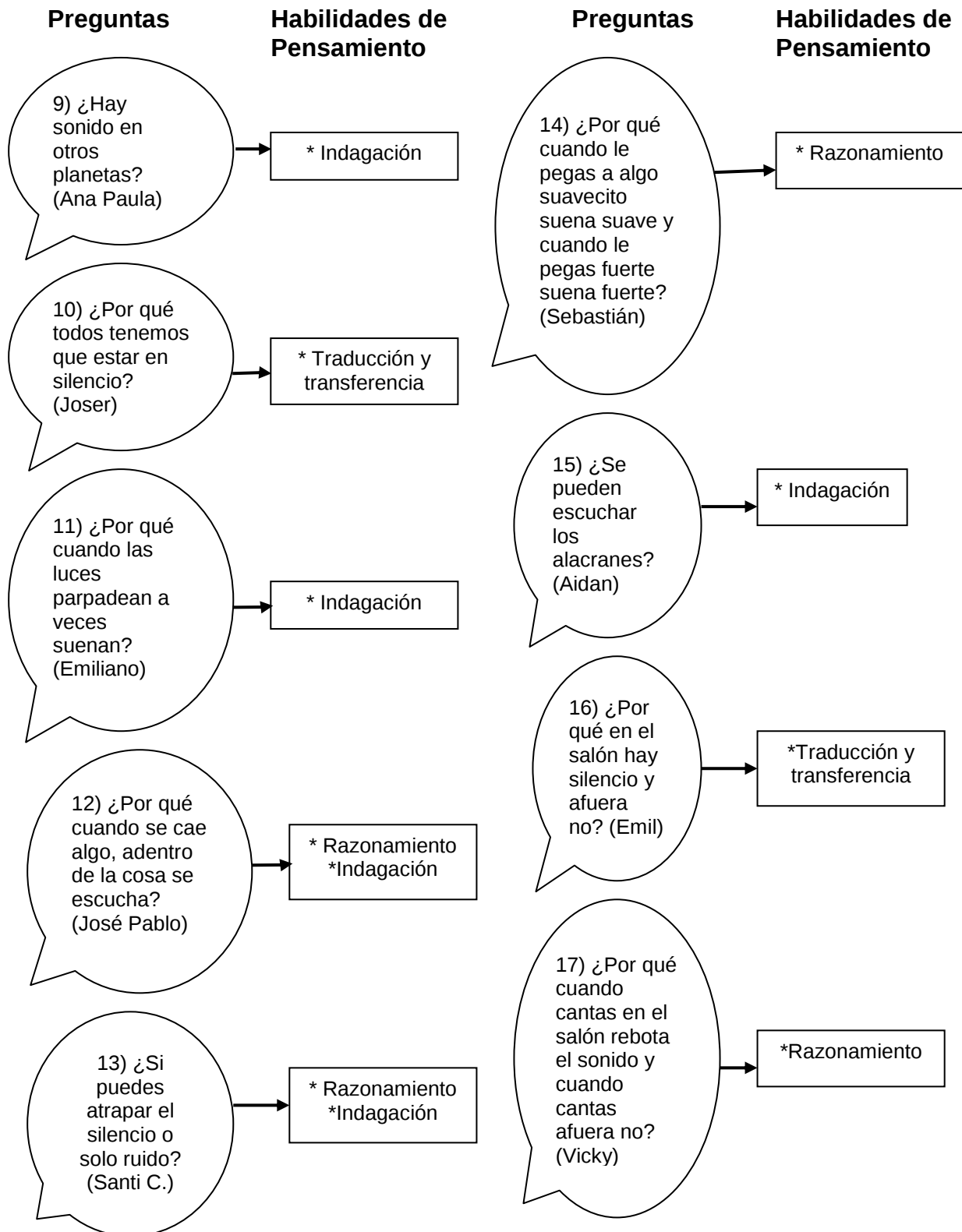


Figura 10. Temas de las preguntas que realizaron los niños al cuestionarlos sobre las preguntas que se harían para autoevaluarse, evaluar la clase y a la maestra.

