

Treball Final de Grau

PENSAR I PARLAR:
Introduir la filosofia a l'Educació
Infantil a través de la literatura

...

THINKING AND TALKING:
Introducing philosophy to Early Childhood
Education through literature



Teia Masó i Climent
Directora del treball: Mariona Masgrau Juanola
Curs 2023 - 2024
Mestre/a d'Educació Infantil i Primària
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona

ÍNDEX

1. Introducció	3
2. Marc teòric	4
2.1. Filosofia a l'educació infantil	4
2.1.1. Crear un clima per pensar i dialogar	6
2.1.2. El diàleg intern i el diàleg compartit	7
2.2. Entrada a la filosofia a través de la literatura infantil i de la lectura dialògica	9
2.2.1. Dissenyar, implementar i avaluar propostes que propiciïn la reflexió filosòfica mitjançant la literatura	11
3. Metodologia	14
3.1. Objectius, preguntes i hipòtesi de recerca	14
3.2. Context i participants	15
3.3. Metodologies de recerca	15
3.3.1. Investigació-acció participativa (IAP)	15
3.3.2. Metodologies clíniques	16
3.3.3. Observació entre iguals (OEI)	17
3.4. Fases de la recerca	17
3.4.1. Observació del context i identificació d'un focus de recerca	17
3.4.2. Reflexió i anàlisi de les dades recollides	18
3.4.3. Planificació i realització de la proposta d'aprenentatge	18
3.4.4. Programació de la situació d'aprenentatge	19
3.4.5. Documentació	20
3.4.6. Anàlisi	21
3.4.7. Conclusions	21
4. Resultats	22
4.1. Anàlisi dels incidents crítics	22
4.2. Avaluació del raonament filosòfic grupal (rúbrica)	40
5. Discussió i conclusions	42
6. Referències documentals	46
7. Annexos	49

Resum

L'objectiu principal d'aquest treball és valorar la viabilitat de fer filosofia amb infants d'entre cinc i sis anys mitjançant textos literaris, curant el clima per desenvolupar les habilitats vinculades amb el pensament i el diàleg. Després d'aplicar un model de recerca-acció en un context concret i de sotmetre les dades en un procés analític i reflexiu, les conclusions assenyalen que els infants pensen i expressen idees filosòfiques lligades a la imaginació i experiència. Per fer néixer, apreciar i evolucionar les seves idees, inicialment concretes i lògiques, és clau la guia per part d'un adult preparat per a la tasca.

Paraules clau: filosofia infantil, literatura, lectura dialògica, clima d'aula, habilitats de pensament

Abstract

The main objective of this study is to assess the viability of doing philosophy with children between five and six years of age through literary texts, curating the climate to encourage the development of the skills linked to thinking and discussion. After applying an action-research model in a concrete context and putting the data through an analytical and reflective process, the conclusions point out that children think and express philosophical ideas linked to imagination and experience. To trigger, appreciate and grow their initially concrete and logical ideas, guidance from an adult prepared for the task is key.

Key words: philosophy for children, literature, dialogic reading, classroom climate, thinking skills

1. Introducció

Participar en la societat democràtica demana ciutadans conscients i crítics capaços de defensar i expressar les seves idees i inquietuds. Ara bé, qui s'encarrega de preparar els ciutadans per a la vida en societat? No existeix cap reglament que dicti com hauria de ser aquesta educació, però implica que les famílies i els professionals de l'educació acompanyin els infants, de manera constant i en el dia a dia, a desenvolupar l'autoconsciència, els valors i les habilitats reflexives i comunicatives. L'etapa infantil de l'escola acostuma a ser el primer escenari per a aquest aprenentatge, ja que és la primera vegada que els infants conviuen en una comunitat complexa on experimenten diferents tipus de relacions, rols i situacions.

Per les característiques pròpies de l'infant i per la sobreestimulació a la qual estan sotmesos avui en dia, els alumnes arriben a les aules esverats i necessiten modelar el seu estat fins a trobar l'adequat per aprendre. Pels mestres, les aules són difícils de gestionar i la recepta d'enfadarse seguida pel crit i el càstig només generen esgotament i distància entre l'infant i l'adult. Per tant, hem de trobar altres estratègies.

En aquest treball investiguem la introducció del pensament filosòfic a l'etapa infantil i considerem les potencialitats de fer-ho a través de la literatura. Filosofar a infantil significa tractar temes importants per a l'ésser humà (la bellesa, la bondat, la justícia, etc.) des de contextos quotidians fent servir una metodologia basada en el desenvolupament de les habilitats de pensament i comunicació, deslliurant-nos de l'expectativa d'arribar a conclusions definitives. El marc teòric actual reconeix Matthew Lipman com a pioner en la recerca de la introducció de la filosofia a les primeres edats. A partir de les seves aportacions i del currículum Philosophy For Children (P4C) sorgeixen nous models i referents que continuen el camí d'apropar l'acte de pensar i parlar als infants. En aquest sentit, buscant un marc teòric referent que respongui a les necessitats i característiques maduratives de l'alumnat d'educació infantil, descobrim el magnífic treball d'Irene de Puig i Angélica Sátiro en els projectes *Filosofia 3/18* i *Tot pensant*.

Transformar l'aula en un espai idoni on llegir, pensar i dialogar pot ser una bona iniciativa per abordar les dues inquietuds que exposem: aprendre a conviure i participar en la societat i construir un clima d'aula calmat on s'estableixin unes dinàmiques que afavoreixin el benestar i l'aprenentatge. La filosofia ens sedueix pel ventall d'habilitats i valors que desplega, però és cert que si ens plantegem portar-la a l'etapa infantil i la concebem com una disciplina abstracta ens acovardeix. Per sort, comptem amb la literatura com una font captivant, rica i ferma, que ofereix l'estímul i el context indispensables per fer filosofia a les primeres edats.

2. Marc teòric

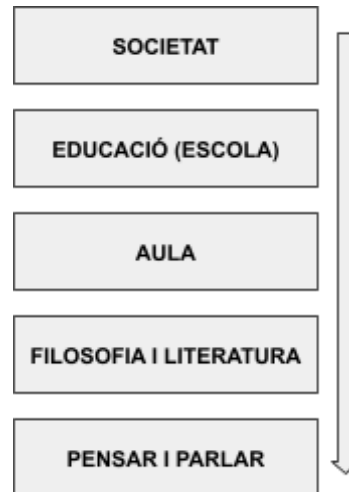
2.1. Filosofia a l'educació infantil

Quan ens preguntem què és la filosofia a l'educació infantil podríem simplement remetre'ns a la definició de la disciplina, "l'Estudi metòdic i crític de la realitat, el coneixement i l'acció, que aspira a donar-ne l'explicació darrera i a orientar la vida humana", i enllaçar-hi "amb infants d'entre tres i sis anys" (Institut d'Estudis Catalans, s.d.). No obstant això, evidentment, comprendre com i per què els infants poden pensar filosòficament i quin és el paper del mestre en aquest procés és més complex.

Parlem de filosofia i ens venen al cap noms de diferents pensadors que, tot i haver indagat i reflexionat sobre qüestions fonamentals per a l'ésser humà, s'agrupen en diverses escoles filosòfiques segons les seves inquietuds i enfocaments. Així, podem classificar pensadors i corrents en diverses categories segons el seu objecte d'estudi. Tradicionalment, distingim la metafísica, l'epistemologia i els valors morals com a principals categories de la filosofia, que es concreten en subbranques com l'existència, l'ètica, l'estètica, la política, el coneixement i el llenguatge. Recordem noms com Aristòtil, amb les seves reflexions sobre el coneixement de l'essència, o Sòcrates i Plató, per la seva cerca de la raó ètica i política, així com escoles filosòfiques com els estoics i els epicuris, amb la seva preocupació per trobar la forma de vida idíl·lica (Valverde i Ramos, 2020).

A finals dels anys seixanta sorgeix la concepció “filosofia infantil”, impulsada pel filòsof i professor estatunidenc Matthew Lipman. Lipman presenta el currículum Philosophy For Children (P4C) amb l'objectiu d'utilitzar la filosofia per impulsar el pensament crític, creatiu i reflexiu dels infants (P4C, s.d). Quan en el 1991, en una conferència dona resposta a la pregunta per què fer filosofia a les escoles, Lipman explica que una de les finalitats màximes de l'educació és formar estudiants crítics. Sosté que la democràcia no pot prosperar sense ciutadans reflexius, ja que una persona pot tenir molts coneixements, però si no és crític, no deixarà de ser absurd i impulsiu (Lipman, 1991). Admet que la filosofia és una matèria complexa i que no tothom pot ser Kant o Aristòtil, però justament presenta P4C com un programa que fa unes operacions simples a la filosofia per fer-la accessible als infants, ajudant-los a pensar i parlar amb més rigor (Tébar, 2005). Aleshores, eliminant la terminologia abstracta, els textos àrids i oblidant-nos de la figura del mestre que ho sap tot, la filosofia es converteix en quelcom més interessant.

Figura 1. Concreció de l'activitat filosòfica



Com que fer filosofia implica pensar, però pensar no té per què ser filosofia, distingim “filosofia” de “pensament filosòfic”. La filosofia busca donar una explicació última i verdadera de tota idea (Droit, 2005). En canvi, el pensament filosòfic, entès com a activitat intel·lectual, dialoga entre l'experiència (coneixement sensible) i l'opinió (coneixement relatiu) per mitjà de la formació de conceptes, processos comunicatius, etc. (Gran enciclopèdia catalana, s.d.).

2.1.1. Crear un clima per pensar i dialogar

El clima és sempre important, però les condicions que exigim no seran les mateixes per jugar al pati que per demanar a l'alumnat que reflexioni a l'aula. Mentre que en el primer escenari l'ambient probablement serà enèrgic i bulliciós, en el segon procurarem construir un clima tranquil, estimulants i amb lligams de confiança perquè els infants puguin expressar-se de forma ordenada i respectuosa (de Puig i Sàtiro, 2000; Duthie, 2017). Així doncs, concebem la calma i l'ordre, els estímuls i les preguntes, i la cura de l'espai i el temps com a precedents de l'activitat de pensar i dialogar.

Calma i ordre

Com que quan aprenen a integrar-se a l'aula també es preparen per a la vida en democràcia, els infants han d'anar adquirint hàbits, estratègies i actituds que els permetin saber estar i saber fer, adequant-se al context (Tébar, 2005). En aquest sentit, les activitats orals exigeixen un clima tranquil i ordenat, on es respecti el torn de paraula, s'escolti activament i es participi amb el to i registre adequats. L'adquisició d'aquests hàbits demana que el mestre orienti l'activitat inicialment espontània dels infants, amb actitud pacient i discreta, per tal que els infants vagin desenvolupant la iniciativa i l'autoregulació a base de la repetició sistemàtica (Montessori, 1984).

De Puig i Sàtiro (2000), subratllen els avantatges de presentar l'activitat filosòfica com un joc de regles, una estratègia que assumeix dues finalitats: la d'apropar la filosofia a l'etapa infantil i la d'establir un ambient ordenat i tranquil. D'una banda, el joc és una activitat plaent i natural per a l'infant, que l'ajuda a desenvolupar-se i a adaptar-se al món gràcies a l'espontaneïtat, l'atenció i la reglamentació que el caracteritzen. D'altra banda, el joc de pensar, com qualsevol altre joc, requereix esforç, atenció i participació, i es regula amb unes normes com podrien ser les següents: pensar abans de demanar la paraula, aixecar la mà quan es vulgui parlar i respectar els altres (de Puig i Sàtiro, 2000; Topping et al., 2020).

Estímuls i preguntes

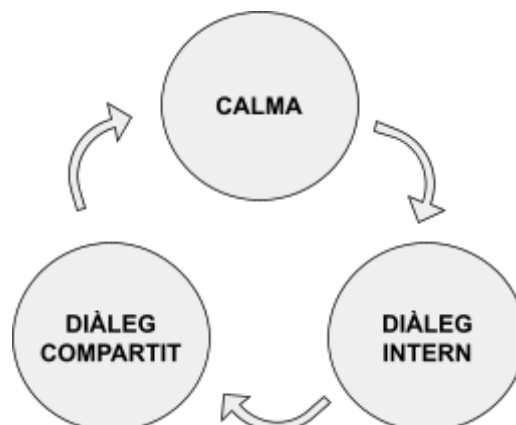
Duthie (2017) concep l'estimulació de la curiositat com a part del clima d'aula, ja que captar l'atenció del grup és crucial des de l'inici fins al final de l'activitat. Amb la idea que els infants són sensibles a l'estabilitat de les rutines, de Puig i Sàtiro (2000) suggereixen buscar un fil conductor o objecte, com un titella o una música determinada, per oferir als alumnes un referent tangible que l'associïn amb l'activitat filosòfica. Altrament, Topping et al. (2020) expliquen que un poema, una fotografia o una anècdota poden generar una pregunta o un dilema que engresqui l'alumnat a cercar respostes. Val a dir que les preguntes són un estímul en si mateixes, perquè poden fer que el diàleg esdevingui més profund i significatiu.

Espai i temps

La disposició física de l'aula és important i ha de garantir la comoditat i reflectir la igualtat entre tots els participants. Per això, es recomana que els infants s'asseguin en cercle o semicercle, de manera que es puguin veure entre ells. Pel que fa a l'organització del temps, cal definir-lo i estructurar-lo detingudament per afavorir la integració de la rutina. De Puig i Sàtiro (2000) també subratllen la importància de l'escenografia, ja que ajuda a marcar canvis en el temps. Per exemple, fer petits canvis com atenuar la llum, variar el marc físic o posar música poden contribuir a l'organització del temps i possibiliten la capacitat d'anticipació.

2.1.2. El diàleg intern i el diàleg compartit

Figura 2. Les tres potes de la proposta



Tant el diàleg intern com el compartit són potes fonamentals per a, d'una banda, entendre el món que ens envolta i, d'altra banda, desenvolupar les habilitats que permeten cultivar el pensament crític i autònom (Chambers, 2015).

Diàleg intern

Per produir la parla, tot i que la correlació pot ser més o menys automàtica i conscient, primer hi ha d'haver pensament, un discurs privat. Això vol dir que quan es dona temps als infants per pensar en un entorn ordenat, tranquil i lliure, el llenguatge esdevé una eina per a generar, modificar i ordenar els seus pensaments abans de parlar o actuar (Murphy, 1999). Aleshores, entenem el diàleg intern com l'eina que fem servir per centrar l'atenció, representar, emmagatzemar, combinar i retenir la informació, afavorint la cognició, la creativitat i la reflexió (Borkowski i Peck, 1986, citat per Murphy 1999). Per exemplificar aquests processos interns, de Puig i Sàtiro (2000) i Chambers (2015) expliquen que, quan volem dir una cosa, busquem fer servir formes que els altres puguin entendre, considerant el missatge, l'expressió i el context d'interacció. En funció de com sigui aquest procés obtindrem un missatge més o menys genuí i de qualitat, considerant pensadors autònoms aquells qui pensen i s'expressen per si mateixos, que no segueixen a cegues el que els altres diuen, sinó que fan servir totes les seves facultats per construir la seva pròpia concepció del món (Lipman, 1997, citat per de Puig i Sàtiro, 2000).

Diàleg compartit

El llenguatge oral és l'instrument de comunicació més bàsic i eficient a través del qual ens manifestem els humans i el seu desenvolupament és una prioritat a l'etapa infantil. Transformar l'aula en una comunitat de recerca, on neix el diàleg en situacions significatives, concretes i espontànies, fa que els infants comencin a entendre i expressar idees sobre el funcionament del món (Naji i GrupIREF, 2004). Així, el llenguatge és una condició indispensable per a construir nous significats mitjançant la descoberta del jo i l'altre, desenvolupant les capacitats d'anàlisi, generalització, abstracció i autocorrecció (de Puig i Sàtiro, 2000).

Segons Lipman (1988), establir un diàleg obert i ric sobre temes filosòfics comporta fer servir una metodologia que sigui sensible al context i autocorrectiva. D'una banda, ha de ser sensible al context perquè, en cada situació, construïm diferents judicis aplicant diferents criteris. Altrament, ha d'impulsar el pensament autocorrectiu perquè quan ens trobem davant d'un raonament dubtós a l'aula ens impliquem en una recerca col·lectiva d'alternatives millors (Lipman, 1988).

Duthie (2017) afirma que una bona discussió filosòfica presenta les característiques següents:

- Versa un tòpic qüestionable.
- És una conversa autocorrectiva.
- Té una estructura igualitària.
- Ha d'estar guiada per l'interès comú.
- No necessita opinions contràries, poden existir respostes contradictòries.
- Els docents han de proveir de materials que despertin la curiositat.

2.2. Entrada a la filosofia a través de la literatura infantil i de la lectura dialògica

Referents com de Puig i Sàtiro (2000) mostren les múltiples maneres d'introduir el pensament i el diàleg filosòfic a l'educació infantil i asseguren que la literatura n'és un poderós portal. Destaca per la resposta que dona a l'hora de motivar els infants i adequar les activitats segons les característiques d'aquesta etapa. Sharp (a Naji i GrupIREF, 2004) explica que una narració pot ser un intent de motivar els alumnes a investigar els conceptes i procediments filosòfics d'una manera en què connectin la seva experiència quotidiana amb la història dels personatges, mitjançant els quals es presenten els dilemes i el contingut d'aprenentatge.

En aquest marc, si la literatura presenta les qüestions filosòfiques, el vehicle d'aprenentatge és la discussió que fa un grup sobre la història (Sharp a Naji i GrupIREF, 2004). És a través dels relats, encara que tenen prou clars els límits entre realitat i fantasia, que els infants canalitzen les emocions i els dubtes (De Puig i Sàtiro, 2000).

La lectura dialògica, descrita inicialment per Whitehurst et al. (1988), és una tècnica de lectura compartida en la qual tots els membres construeixen conjuntament el sentit d'una obra determinada per mitjà del diàleg (citats per Ruiz, 2019). Chambers (2015) presenta un marc teòric i pràctic perquè els adults puguem acompanyar els nens i nenes a gaudir de la literatura des de la lectura dialògica, oferint-los un context i unes activitats que estimulin el gust per llegir i per reflexionar.

L'interès per participar en una lectura dialògica és l'intent conscient de resoldre cooperativament els reptes que presenta un relat perquè, posteriorment i en altres situacions, cadascú pugui resoldre'ls per si mateix. "Ajudar els nens a participar en el drama de la lectura, ajudar-los a convertir-se en dramaturgs (reescriptors del text), directors (interpretadors del text), actors (intèrprets del text), públic (receptors actius i sensibles del text), fins i tot crítics (comentadors i explicadors, i alumnes estudiosos del text)" és el que Chambers (2015: 10) considera que és el que fa que les persones entenguin la importància social de la lectura.

Criteris de selecció

La selecció prèvia del tema de debat i del material literari és essencial per iniciar qualsevol conversa (Chambers, 2015). Sharp (a Naji i GrupIREF, 2004), diu que hem de seleccionar materials de qualitat i de formats diversos i que hi ha d'haver una seqüència en la introducció d'habilitats filosòfiques. Per l'autora, les característiques del material haurien de ser les següents:

- Contenir una varietat de conceptes que generin controvèrsia i que siguin comuns i centrals en les vides de la majoria dels infants. Els conceptes han de ser evidents, però alhora no han de tenir morals massa explícites.
- Modelar els procediments de la investigació filosòfica i d'un tipus de pensament crític, creatiu i curós.
- Evidenciar com les diferències dels personatges (edat, context històric...) influeixen en els punts de vista en el diàleg filosòfic.

2.2.1. Dissenyar, implementar i avaluar propostes que propiciïn la reflexió filosòfica mitjançant la literatura

Puig i Sàtiro (2000), qui han col·laborat en la creació de projectes filosòfics per a infants com *Tot Pensant* o *Filosofia 3/18*, proposen dissenyar les propostes filosòfiques a partir de dos eixos: les habilitats de pensament i les activitats.

Les habilitats de pensament

En primer lloc, Lipman (1991, citat per de Puig i Sàtiro, 2000) entén les habilitats de pensament com a conductes que ajuden als infants a pensar més lògicament i significativament. Així és com progressivament milloren el seu judici, que és el lligam entre el raonament i l'acció.

Prioritzarem treballar aquelles habilitats que siguin bàsiques i adequades a l'educació infantil i que es puguin contemplar a totes les àrees de coneixement (de Puig i Sàtiro, 2000).

Figura 3. Habilitats de pensament

Habilitats de pensament			
Habilitats de recerca	Habilitats de conceptualització i anàlisi	Habilitats de raonament	Habilitats de comunicació, traducció i formulació
Són les que informen sobre el món. Impliquen descobriment i recollida d'informació.	Són les que exercitem quan organitzem i interioritzem els coneixements i els posem nom.	Són les que serveixen per elaborar i aplicar el coneixement amb el sol ús de la raó.	Són les que serveixen per explicar, aplicar o formular el resultat del coneixement.
<ul style="list-style-type: none"> • Endevinar i esbrinar • Formular preguntes • Formular hipòtesis • Observar • Buscar alternatives • Anticipar • Imaginar i inventar 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular conceptes • Posar exemples • Clarificar • Semblances • Diferències • Comparar • Contrastar • Agrupar i classificar • Seriar 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar i donar raons • Fer inferències • Aplicar regles • generalitzar • Raonar • Causa i efecte • Parts i el tot • Fins i mitjans • Usar i buscar criteris 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformular • Transformar • Explicitar • Interpretar • Improvisar • Traduir • Resumir

Nota: Descripció i classificació de les habilitats de pensament. Creació pròpia a partir de "Tot pensant: Recursos per a l'educació infantil", de Puig i Sàtiro, 2000.

Els tipus de preguntes i activitats

En segon lloc, de Puig i Sàtiro (2000), partint dels interessos dels infants, proposen promoure la reflexió a través d'experiències variades i estimulants que incloguin tres tipus d'activitats: els jocs, els contes i l'art.

A l'hora de portar a la pràctica les propostes i regular el procés d'aprenentatge en funció del que passa realment a l'aula podem considerar aspectes de la comunicació verbal i no verbal. D'una banda, ja hem vist que les preguntes són un important motor de l'activitat filosòfica. Els mestres no han de respondre preguntes, sinó que més aviat han de formular-les i, evidentment, a mesura que els alumnes responen les preguntes, han de fer comentaris sobre les respostes, sobretot les que condueixen a pensaments més profunds. Per fer-ho és aconsellable preparar una llista de possibles preguntes que puguin ser utilitzades en el transcurs del diàleg filosòfic (Duthie, 2017).

Les bones preguntes són aquelles que, formulades de forma clara i entenedora, són obertes, estimulants i que ajuden a descobrir i a desenvolupar el coneixement (Topping et al, 2020). Diversos autors evidencien que per aconseguir un diàleg profitós cal començar per les preguntes que estan més relacionades amb el material presentat, per a després, a poc a poc, anar-nos distanciant i aconseguir una perspectiva més abstracta i universal (Duthie, 2017; Topping et al, 2020). Costa (2005, citat per Granados, 2017) descriu quatre nivells cognitius en relació amb el tipus de preguntes plantejades:

Figura 4. Nivells cognitius i tipus de preguntes

Nivell	Què es pregunta?	Processos cognitius
1. Comprensió i retenció d'informació	<ul style="list-style-type: none">• Es pregunta sobre fets sobre el que s'ha llegit o escoltat.• La resposta és concreta, curta i es pot trobar en el text (és una repetició exacta de la informació).	<ul style="list-style-type: none">• Reconèixer, memoritzar, recordar i activar la informació rellevant.• Buscar i comprendre la informació d'una font i saber-la comunicar.
2. Processament d'informació	<ul style="list-style-type: none">• La resposta pot ser inferida/deduïda del text.• Examinar en detall, buscant informació fora del text.• Combinen la informació d'una manera diferent.	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar procediments i coneixements adquirits per resoldre problemes.• Analitzar els problemes descomposant-los en parts més petites i comprenent les relacions entre els seus elements.

3. Aplicació, avaluació i creació de coneixement	<ul style="list-style-type: none"> • Les respostes són abstractes i van més enllà del text. • Exigeixen valoracions justificades (informació i evidències). 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaluar: comprovar, valorar, justificar, decidir, escollir, recomanar. • Crear: planificar, proposar, millorar, desenvolupar, crear, predir, imaginar.
4. Metacognició	Autoreflexió sobre el procés d'aprenentatge.	Fem referència a: <ul style="list-style-type: none"> • Objectius: la finalitat de l'aprenentatge. • Importància i motivació • Resposta o impacte emocional • Processos: Com es fa...? • Connexió amb altres aprenentatges

Nota: Correlació entre l'exigència cognitiva i el tipus de preguntes. Creació pròpia a partir de "¿Qué niveles de preguntas podemos establecer según la demanda cognitiva?", Granados, 2017, p.554-556.

D'altra banda, per la gestió d'aula, López (2016) explica que partim d'un entorn ple d'elements que dificulten el benestar: el soroll, la pressa, la competitivitat, etc. "Aquest ritme de vida ens fa viure abocats a l'exterior, amb la distracció i desgast inconscients que això suposa i amb una constant dissociació entre allò que pensem, allò que sentim i allò que fem" (2016: 61). El mateix autor afirma que ni el marc social en què vivim ni l'escola no afavoreixen un estil de vida saludable des del punt de vista mental i que cal recórrer a tècniques de relaxació.

Knapp (1982, citat per Pelayo, 2018) considera important la kinesia, concepte que engloba les postures, expressions facials i gestos que oscil·len entre el comportament i la comunicació. Entre altres coses, la comunicació no verbal dels mestres s'orienta al control del comportament de l'alumne per aconseguir la seva atenció i participació. Aprofitant les potencialitats del llenguatge no verbal podem fer servir petits jocs corporals com jocs amb els dits, sorolls acompanyats de moviment o petites cantarelles per calmar, centrar i redirigir situacions.

En relació amb el rol del docent podem dir que els mestres són agents actius que amb actitud atenta, receptiva i pacient, dinamitzen, estimulen i observen, i que, partint de les idees i experiències dels infants, ajuden a organitzar els aprenentatges (Tébar, 2005). Per tant, cal una planificació i documentació acurades, i alhora, una bona dosi d'improvisació. Tébar (2005) diu que en les activitats en què hi ha reflexió i diàleg, el mestre adopta el paper de mediador. Aquesta figura domina la impulsivitat, facilita la participació i empatia, adapta el diàleg als diferents ritmes, i desafia la capacitat de reflexió i d'abstracció.

Avaluació

En darrer lloc, pel que fa a l'avaluació, creiem convenient allunyar-nos de models que busquin verificar uns resultats predefinitos, estàtics i finals. En aquest sentit, Duthie (2017) defensa centrar-se en el procés, prenent com a referència els avenços grupals i individuals en la qualitat del seu treball reflexiu. La mateixa autora proposa fer servir un registre escrit del procés grupal que exposi matisos de les reflexions que fan al llarg del temps, fixant-nos en les habilitats de pensament prèviament seleccionades i els patrons d'interacció. També, és interessant incorporar petites activitats d'autoavaluació orals i amb el suport d'imatges (de Puig i Sàtiro, 2000).

3. Metodologia

3.1. Objectius, preguntes i hipòtesi de recerca

L'objectiu principal d'aquest estudi és valorar si amb els nens i nenes d'infantil 5 es pot introduir el raonament filosòfic mitjançant la literatura i detectar quins factors s'han de tenir en compte per desenvolupar les habilitats vinculades amb el pensament i el diàleg. A partir de la inquietud exposada, sorgeixen les següents preguntes que guiaran el procés de recerca:

Figura 5. Preguntes que guien el procés de recerca

Preguntes de recerca	
1	Quin raonament filosòfic fan els alumnes d'infantil 5?
2	Quina hauria de ser la intervenció docent per acompanyar els infants a desenvolupar les habilitats de pensament?
3	És adient fer servir la literatura infantil com a entrada a la reflexió filosòfica?

Aleshores, plantejem la següent hipòtesi: en un clima adequat i mitjançant la implementació d'una proposta amb la literatura com a protagonista es contribuirà al desenvolupament de les habilitats de pensament dels infants de 5 i 6 anys de l'Escola Balandrau.

3.2. Context i participants

La investigació s'ha portat a terme amb el grup d'infantil 5 de l'Escola Balandrau, centre públic d'educació infantil i primària de Girona. És una escola d'una única línia que en l'etapa infantil defensa els espais i les situacions d'aprenentatge com a principals línies metodològiques per a assolir els objectius curriculars.

El grup d'alumnes que participa en l'estudi compon una mostra de 20 infants (8 nenes i 12 nens) de 5 i 6 anys. Sobre les característiques del grup podem dir que, tot i que es mostren molt esverats i la gestió d'aula sovint és complicada, destaca el fet que els alumnes tenen un vincle estret amb la tutora i tenen molt interioritzades les rutines i el funcionament de les metodologies de l'escola. A més a més, s'engresquen molt amb les activitats en gran grup, sobretot quan participen de les converses per explicar les seves idees i vivències. Altrament, cal comentar que el funcionament de la classe es veu condicionat pel fet que s'esveren molt fàcilment i que coexisteixen ritmes i nivells molt diferents.

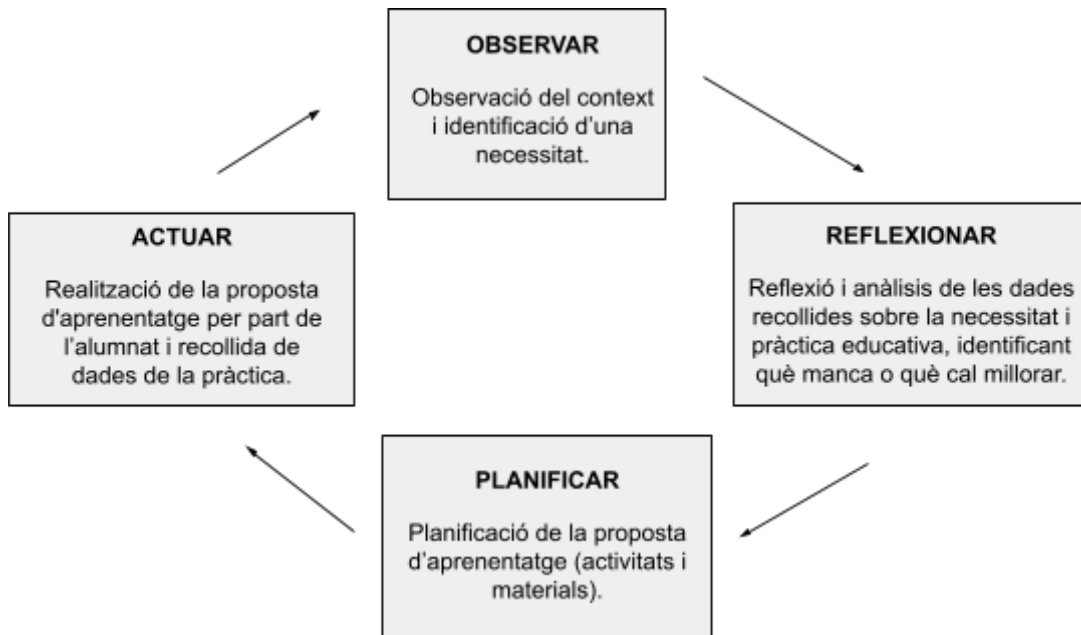
3.3. Metodologies de recerca

3.3.1. Investigació-acció participativa (IAP)

Amb la investigació present perseguim l'objectiu d'obtenir coneixement aplicat per fer una prova pilot i valorar la introducció a la filosofia a través d'una metodologia específica. Seguim un model d'investigació-acció participatiu (IAP) que pren el model de Latorre com a referent de recerca.

Per Latorre, el procés d'investigació s'inicia amb la diagnosi del context per detectar-ne una necessitat i s'estructura cíclicament en quatre fases presentades inicialment per Kemmis (1989, citat per Latorre, 2005): observació, reflexió, planificació i acció. Així, tal com afirma McNiff et al. (1996, citat per Latorre, 2005) s'entén el procés de recerca com una espiral autoreflexiva que comença amb la revisió d'una situació pràctica per analitzar-la i millorar-la mitjançant un pla d'acció. Alhora, s'observa, registra, reflexiona, analitza i avalua la intervenció, per tornar a replantejar un nou cicle modificant allò millorable.

Figura 6. Fases del procés de recerca de la investigació-acció



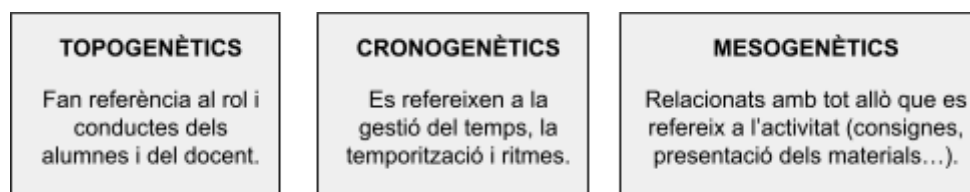
Nota: Espiral de ciclos de la investigación-acción. Adaptat de “La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa”, de A. Latorre, 2005, p. 32.

3.3.2. Metodologies clíniques

L'observació es fa mitjançant les metodologies clíniques, que consisteixen a observar de forma sistemàtica i rigorosa un cas per a recollir unes dades i portar a terme una anàlisi que ens permeti comprendre i millorar la pràctica professional. Concretament, l'anàlisi es fa mitjançant metodologies clíniques de la didàctica (Rickenmann, 2006), centrant-nos en la lectura didàctica pròpia del socioconstructivisme i de l'articulació ensenyança-aprenentatge.

Les metodologies clíniques es fixen en els gestos del docent i distingeixen tres tipus de processos (Chevallard, 1999):

Figura 7. Tipus de processos que podem analitzar d'una proposta didàctica



Nota: Processos dels Recorreguts d'Estudi i d'Investigació (REI). Creació pròpia a partir de “El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico”, de Y. Chevallard, 1999, p. 221-266.

Hibridem les metodologies clíniques amb els incidents crítics (IC), entesos com els instants que desestabilitzen un aprenentatge i que provoquen la presa de decisions mitjançant processos de raonament crític per part de l'alumne o el docent (Monereo, 2010; Masgrau, 2022). En altres paraules, poden ser silencis, preguntes o canvis que tenen lloc a l'aula i que tenen un gran potencial per fer evolucionar i aprofundir l'aprenentatge.

3.3.3. Observació entre iguals (OEI)

L'OEI és model formatiu docent que consisteix que parelles de docents acorden observar mútuament la seva pràctica educativa a l'aula, per posteriorment revisar, discutir, reflexionar i comparar per tal d'oferir-se una retroalimentació constructiva que permeti una millora (Duran et al., 2020). Perquè l'OEI sigui profitosa cal consensuar uns objectius clars i planificar una discussió pedagògica intencionada.

En el nostre treball, la mentora de centre, la tutora de la universitat i l'estudiant en pràctiques han compartit observacions i reflexions al voltant de la pràctica educativa. Hem anotat les dades per poder-les utilitzar en la fase analítica.

3.4. Fases de la recerca

3.4.1. Observació del context i identificació d'un focus de recerca

El Decret d'Educació Infantil s'inclina a treballar quatre eixos intrínsecament relacionats amb l'objectiu de potenciar l'autonomia, la comunicació, la descoberta i la diversitat dels infants. Aquesta estructura ha d'ajudar a crear un entorn d'aprenentatge globalitzat i significatiu "a fi de contribuir al desenvolupament dels nens i les nenes, per acompanyar-los en la interpretació de l'entorn i que esdevinguin persones capaces d'intervenir activament, solidàriament i críticament en el món que els envolta" (Departament d'Educació, 2023, p.17). Progressivament, els infants han d'aprendre a ser conscients, reflexius i crítics amb les emocions i idees que tenen i com les expressen. L'escola requereix conèixer amb d'altres persones, cosa que emmiralla una societat més global.

Partint d'aquest context, a l'aula d'infantil 5 de l'Escola Balandrau, inicialment i mitjançant l'observació i participació en les dinàmiques escolars, hem identificat un focus de recerca: desenvolupar el pensament i el diàleg filosòfic pel que fa a les relacions intrapersonals i interpersonals per tal d'entendre i millorar el clima de l'aula, d'acord amb la línia metodològica del centre, les orientacions curriculars del Departament d'Educació i l'estudi bibliogràfic de l'estat del tema.

Seguidament, la reflexió compartida amb la tutora del grup ens ha permès reflexionar al voltant de la situació de partida en relació amb la necessitat identificada. D'una banda, a partir de l'observació, determinem que el grup s'esvera molt fàcilment. D'altra banda, tenim present el fet que una de les potes importants del Projecte Educatiu del Centre (PEC) de l'Escola Balandrau és el foment de l'autonomia i la participació, mitjançant la cultura de la mediació, el respecte pels principis democràtics de convivència i l'educació cívica.

3.4.2. Reflexió i anàlisi de les dades recollides

Amb aquesta informació sobre la taula, hem engegat una recerca bibliogràfica per recollir la informació que orientarà les tasques de reflexió i intervenció. Principalment, ens interessa saber l'estat actual i el coneixement teòric i aplicat amb el qual es compta actualment en relació amb dues qüestions: l'ensenyament de la filosofia i l'ús de la literatura per propiciar el diàleg intern i compartit.

3.4.3. Planificació i realització de la proposta d'aprenentatge

Amb l'objectiu de planificar el procés de recerca i la implementació de la proposta d'innovació que ens permetrà la recollida i tractament de les dades, organitzem les fases de treball en un cronograma:

Figura 8. Cronograma de l'acció estratègica de la investigació

	2024			
	Febrer	Març	Abril	Maig
Fase 1. Selecció d'objectius				
Fase 2. Disseny de la proposta				
Fase 3. Realització de la proposta				
Fase 4. Anàlisi de dades i conclusions				

3.4.4. Programació de la situació d'aprenentatge

Partint d'una necessitat real i significativa del grup, hem dissenyat una proposta didàctica (Annex 1) que permet reflexionar sobre qüestions pròpies de les relacions intrapersonals i interpersonals. Un dels objectius és trobar estratègies que els ajudin a crear un clima calmat que propiciï el benestar i l'aprenentatge a través del diàleg intern i compartit. Així mateix, la literatura i la presentació d'una mascota són motors per a descobrir els coneixements que permetran trobar una resposta als reptes plantejats.

Per començar, hem fet unes entrevistes individuals als infants per saber com raonen, com s'expressen i quin nivell de consciència tenen del seu estat a l'aula i de les estratègies que fa servir per calmar-se i relacionar-se amb els altres.

Llavors, en primer lloc, hem seleccionat quatre obres literàries (*L'arbre generós*, *Allà on viuen els monstres*, *Rigo i Roc* i *La Rateta Giberta*) per explicar-les fent servir diferents materials visuals (dibuix, titelles, il·lustracions...) i aprofitant recursos verbals com les onomatopeies o els silencis.

En segon lloc, per a cada narració hem pensat preguntes que, adaptant-se al context, guessin la intervenció del mestre i ajudessin a l'infant a centrar-se en aspectes concrets i a profunditzar en la reflexió.

En darrer lloc, contemplem l'ús de diferents estratègies per a reconduir el grup a un estat d'ordre, calma i respecte. Per a fer-ho, suggerim fer servir sovint i en moments clau cançons, ritmes corporals i jocs que atrauen l'atenció dels alumnes i que els ajuden a estar tranquils.

En general, cada sessió s'organitza d'acord els següents temps:

Figura 9. Organització general de les sessions

Temps	Tasca
1. Ritual d'entrada	Ens asseiem a la rotllana i al mig hi trobem el material que farem servir per a la sessió (Annex 3.1).
2. Estímul	Presentem un breu context o fem una petita dinàmica per introduir el tema.
3. Lectura	Fent servir diferents estratègies, narrem la lectura seleccionada.
4. Diàleg i aprofundiment	A partir de les aportacions dels infants, formulem preguntes prèviament preparades per tal d'aprofundir en la lectura. A més a més, podem incloure materials tangibles per facilitar la comprensió i la reflexió.
5. Ritual de sortida	Consensuant les idees més importants, de cada sessió n'escrivim el títol, una paraula clau i un recurs que ajudi a trobar la calma en un full (Annex 3.2).

3.4.5. Documentació

El cicle d'investigació implica la recollida i anàlisi de les dades que ens permeten donar resposta a les preguntes formulades inicialment.

- Rúbrica d'avaluació (Annex 2). L'ús d'una rúbrica facilita l'anàlisi de les respostes dels infants, sobretot de les entrevistes inicials, perquè contempla una gradació clara de l'assoliment dels criteris d'avaluació que fan referència al nivell de consciència, raonament i participació activa.
- Documentació. Proposem l'enregistrament de les converses que tenen lloc a l'aula per documentar les aportacions dels infants i el paper de la mestra en la lectura dialògica. Hem demanat els permisos necessaris per gravar la veu dels infants i comptem amb 10 sessions enregistrades, i això suposa

unes 7 hores de material. També, utilitzem la fotografia per deixar constància de com interacciona l'alumnat amb els recursos tangibles i dels resultats de les activitats escrites.

- Transcripcions i escriptures de suport. La presa de notes i la transcripció dels diàlegs enregistrats és una altra forma de recollir i prendre atenció a aquells detalls fàcils de deixar escapar.

3.4.6. Anàlisi

Per fer l'anàlisi revisem la documentació i identifiquem els IC. Un cop els hem identificat, proposem seleccionar-ne els més rellevants, per continuar amb la tasca d'analitzar-los tenint en compte el marc teòric desenvolupat en aquest treball i fixant-nos en els matisos dels diàlegs filosòfics (anàlisi micro).

Fixant-nos en la intervenció del docent, les idees dels infants i els processos cognitius perceptibles en les dades recollides, en total hem seleccionat 12 IC.

3.4.7. Conclusions

L'objectiu final de la metodologia de recerca descrita és la d'arribar a unes conclusions que permetin respondre les preguntes inicials i detectar els aspectes que es poden millorar de la pràctica docent.

4. Resultats

Fonamentalment, la transcripció, anàlisi i selecció d'alguns dels IC de les sessions que compartim a continuació ens donen la informació rellevant per avaluar les intervencions de l'alumnat (20 alumnes que componen la mostra) i de la mestra en la lectura dels textos literaris i el diàleg reflexiu. No obstant això, val a dir que també, al llarg de tot el procés de recerca i mitjançant la presa de fotografies (Annex 3) i apunts, hem recollit la informació de tota acció i conversa que hem considerat. Aquestes dades complementen les transcripcions (Annex 4) i ens donen una visió més àmplia de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per analitzar els resultats ens fixem en el rol del docent i les idees i processos cognitius dels infants. D'una banda, analitzem com l'adult genera un clima adequat, fa preguntes que acompanyen la reflexió, intervé per propiciar el diàleg i utilitza i adapta els materials literaris escollits per a la reflexió filosòfica. D'altra banda, posem l'atenció en el diàleg intern i el diàleg extern de l'alumnat, atenint-nos a la continuïtat que donen al raonament compartit i a la manifestació de les habilitats de pensament i de comunicació.

4.1. Anàlisi dels incidents crítics

INCIDENT CRÍTIC 1 – Fer ús de conceptes introduïts a l'aula

L'*Arbre generós* és un conte sobre un arbre que ho dona tot a un home que aprecia (primer els fruits, llavors les branques i finalment el tronc) i que ens va convidar a parlar sobre la generositat.

En aquest punt de la conversa l'adult pregunta als infants com dirien que havia sigut l'arbre amb el nen.

Mestra: Com ha sigut l'arbre amb el nen?

Infants: Bo.

Alumne 18: Educat.

Alumna 10: L'arbre seria bo.

Alumne 7: L'arbre seria amable.

Alumne 20: Faria les coses superbé.

Alumna 14: L'arbre seria molt amable.

Alumne 7: És com si l'arbre fos responsable. Com si fos responsable de l'aula.

Alumne 6: Responsable.
Alumne 18: És molt bon company i ajuda al nen.
Alumne 19: És un arbre que estima el nen, perquè és el seu amic.
Alumne 18: El nen li treia les coses, però l'arbre li deia que agafés les seves branques per fer-se la casa i que agafés una part del tronc per fer-se un *barco*.

La pregunta que fa l'adult requereix processar la informació que el text té inferida, cosa que demana examinar-lo en detall i formular conceptes. Podem veure quines idees preconcebudes tenen els infants sobre què significa ser generós i com fan servir paraules que la tutora diu al dia a dia, fent connexions entre allò que aprenen en contextos de la seva vida i la lectura. Per exemple, a l'aula cada dia s'escull un responsable i també s'utilitzen molt les paraules "amable" i "amic". Crida l'atenció el moment quan un infant veu que la manera com els companys estan definint l'arbre amb mots positius, s'enfronta amb el que ell pensa. Per això, demana que justifiquin per què veuen l'arbre tan bo i fins i tot víctima de l'agosament del nen, si realment és l'arbre mateix que li ofereix tot allò que li treu. Aquest interès del nen també es veu reflectit quan justifica que, des del seu punt de vista, el nen no és egoista.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none">- L'adult fa una pregunta oberta i no condiciona les idees dels nens i nenes.	<ul style="list-style-type: none">- Si un dona tot el que té està bé, és educat, bo, amable, responsable, generós.- Si un demana moltes coses, no és generós.	<ul style="list-style-type: none">- Els infants relacionen conceptes del relat amb vivències escolars.- Hi ha alumnes que justifiquen els seus punts de vista.

INCIDENT CRÍTIC 2 – Matisar el llenguatge

Seguint encara amb la conversa dialògica entorn de *L'arbre generós*, la mestra introdueix la paraula "generós" per oferir una paraula més concreta quan els infants defineixen la manera de ser de l'arbre.

Mestra: El nen era generós?
Alumne 17: No, perquè li robava coses.
Alumne 18: No li robava, l'arbre li donava.
Alumne 5: Robar és agafar les coses sense permís.
Alumne 18: L'arbre només li donava les coses perquè fos feliç.

Mestra: El nen li donava coses a l'arbre?
Alumne 9: No, perquè no en tenia.
Alumne 7: El nen no era amable perquè no li donava coses a l'arbre. I no li deia si us plau.
Alumna 14: El nen no era gens amable.
Alumna 16: Era molt maleducat.
Mestra: Per què?
Alumna 16: Li demanava coses a l'arbre i l'arbre estava trist perquè volia recuperar les seves coses.
Alumna 10: Tant de bo l'arbre tingués una altra manera per donar-li les coses.
Alumne 18: Si l'arbre li deia que li agafés les coses, per què li demanava?

En contraposició al que han dit fins ara, reflexionen sobre si el nen és generós o no, desenvolupant habilitats de conceptualització i anàlisi (comparar, buscar semblances i diferències...). Ens sembla interessant com exigeixen cert rigor i matís a l'hora de fer servir la paraula "robar", diferenciant-la de donar i d'agafar.

Al final, dues alumnes s'adonen que l'arbre, tot i voler fer feliç al nen, el fet que no rebés res a canvi i s'acabés quedant sense res, fa que se senti trist i plantegen la necessitat de buscar una altra manera de relacionar-se amb el nen, fent processos propis de les habilitats de recerca com formular hipòtesis, buscar alternatives i, fins i tot, imaginar-se el desencadenament (creació de pensament vinculat a les habilitats de recerca).

Veiem que una nena mostra desacord pel fet de demanar sempre coses a canvi (habilitats analítiques). Així mateix ho expressa exemplificant que l'arbre, encara que no ho digués, esperava que el nen li dedicués temps per jugar junts, i dient que ella ajuda els companys perquè li sap greu i vol que estiguin bé.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none">- L'adult promou el raonament.- La mestra fa la pregunta i els infants gestionen el diàleg al voltant d'aquella qüestió sense la guia de l'adult. Llavors, la mestra intervé quan detecta que s'ha dit una cosa que pot fer anar més enllà el diàleg.	<ul style="list-style-type: none">- Robar és diferent de donar i de demanar.- Un només pot donar coses si les té.- Si un no dona una cosa a una persona que ens n'ha donat, no és amable, és maleducat.	<ul style="list-style-type: none">- Hi ha infants que persisteixen en les seves idees (Alumne 18).- Els infants fan supòsits, s'imaginen com se senten els personatges i busquen alternatives.

INCIDENT CRÍTIC 3 – Associar idees aparentment aïllades

Per concloure cada sessió es pregunta a l'alumnat com aquella lectura i conversa podria ajudar-los a millorar el clima d'aula.

Mestra: El conte de l'arbre ens parlava de la generositat. Què podem aprendre d'aquell conte per trobar la calma? Com ens pot ajudar ser generosos per estar tranquils?

Alumna 10: Sempre no pot ser això de només fer coses i demanar alguna cosa a canvi. L'arbre estava esperant que el nen jugués amb ell.

Mestra: Com ens pot ajudar a l'aula la generositat?

Alumne 15: Hem d'aixecar el dit perquè puguem escoltar.

Mestra: També hem de ser generosos quan aixequem el dit perquè si sempre parlo jo, jo i jo, i no escolto ni deixo parlar els altres, això és ser generós?

Infants: No.

Alumne 18: Si no aixequem el dit, no escoltem.

Mestra: Això també és ser generós. Perquè jo ara parlo, després escolto l'Alumne 18, i després parlo jo. És un donar i un rebre.

Mestra: Com més podem ser generosos?

Alumne 7: Dient si us plau.

Infants: Ajudant quan un nen es fa mal.

Mestra: Per què quan un nen es fa mal l'ajudeu i us preocupeu? Perquè és ell qui s'ha fet mal, no vosaltres. El podríem deixar allà perquè nosaltres no ens hem fet mal. Esperem alguna cosa a canvi quan ajudem a un nen de l'aula?

Alumna 10: A mi m'agrada que estigui feliç. Si és de la nostra classe perquè s'ha fet mal ens sap greu.

Destaca la intervenció d'un nen per dir que aixecar el dit quan parlem és una manera de ser generós a l'aula. A vegades, idees així de simples i quotidianes fan que els infants puguin entendre els conceptes més abstractes. Quan un nen diu que si no aixequem el dit no escoltem, explica l'avinença i la reciprocitat de donar i rebre, tal com ho raona la mestra. El paper de l'adult és clau per pescar les idees que aparentment són simples, però que procurant mirar una mica més enllà del que l'infant diu literalment, sobreinterpretat, s'arriba a fer connexions imprescindibles perquè alumnes amb diferents ritmes puguin donar sentit als conceptes a la seva manera i seguir el fil de la conversa.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
- L'adult fa preguntes obertes i que demanen imaginar, connectar idees, aplicar coneixements, etc.	- En les relacions entre persones hi ha d'haver cert equilibri entre donar i rebre.	- Hi ha infants que dirigeixen la conversa.

<ul style="list-style-type: none">- La seva actitud és persistent i pacient.- La interpretació que fa la mestra de les paraules de l'Alumne 15 ajuden a connectar idees aparentment aïllades: aixecar el dit i ser generosos. També, posa exemples que ajuden a il·lustrar els conceptes.	<ul style="list-style-type: none">- En molts moments quotidians s'observa la dinàmica entre donar i rebre (exemple: escoltar i parlar).- Les persones fan coses sense esperar res a canvi.- Les persones són bones i volen que els altres estiguin bé.	<ul style="list-style-type: none">- Hi ha alumnes que adopten el rol de posar en paraules el que diferents alumnes pensen, com si fossin portaveus o representants del grup (Alumna 10).
--	--	--

INCIDENT CRÍTIC 4 – Descabdellar metàfores

En una altra sessió hem reflexionat al voltant de l'esverament i la imaginació amb l'àlbum il·lustrat *Allà on viuen els monstres*, el qual explica la història d'un nen, en Max, qui s'ha portat malament i la mare l'ha castigat. Des de la seva habitació, viu aventures fins a trobar el moment de tornar a casa. L'obra ens ha permès parlar sobre què passa quan ens esverem i com ens pot ajudar la imaginació. Hem seleccionat quatre incidents crítics del diàleg.

L'IC 4 fa referència al fet que la mare ha dit "monstre" al seu fill, ressaltant que no només els nens i nenes fan coses que no estan bé, sinó que els adults també.

Mestra: I la mare li diu monstre. Vosaltres creieu que la mare pensa que en Max és un monstre?
Infants: No.
Mestra: Llavors, per què li diu monstre?
Alumna 2: Perquè s'ha disfressat de llop.
Alumne 17: Perquè la vol menjar.
Mestra: Tu creus això de veritat?
Alumne 17: No.
Mestra: I llavors... per què penses que li diu monstre?
Alumne 17: *Pues*, s'ha enfadat.
Mestra: Perquè s'ha enfadat. Molt bé, Alumne 17! I quan ens enfadem, què ens passa a vegades?
Alumne 7: Que piquem.
Alumna 16: Que insultem els pares.
Alumne 15: Que trenquem les coses, trepitgem els llibres i piquem tot.
Mestra: Si insultem, piquem, vol dir que fem coses que realment no volem fer?
Alumne 17: Ni tampoc esgarrapar.
Alumne 19: Ni tampoc *empujar*.
Mestra: La mare li diu monstre. Si creiem que la mare no pensa que en Max és un monstre, què li deu passar a la mare? Per què li diu monstre?
Alumna 2: Perquè com que en Max li ha dit que se la menjaria, *pues* s'ha pensat que era un monstre.

Alumne 19: Que potser se pensa que és un monstre disfressat.
Mestra: Però l'Alumne 17 abans ha dit una cosa molt interessant.
Alumne 17: Ja no me'n recordo.
Mestra: Que a vegades insultem, a vegades piquem, quan ens passa això?
Alumne 17: Quan estem enfadats, i també esgarrapem. I també fem *patadas*.
Alumna 2: I insultem els pares.
Alumne 19: Quan estem enfadats insultem els pares.
Alumne 6: Potser es pensava que era un monstre de veritat.
Mestra: Tu creus això?
Alumne 6: Sí.
Mestra: No pot ser que a vegades, quan estem enfadats, diem coses que no volem dir? Us ha passat a vosaltres?
Alumna 10: A mi sí.
Alumne 17: A mi també.

Veiem com els infants combinen el pensament lògic i literal amb un pensament que va més enllà del que el llibre per si sol deixa entendre, tot desenvolupant, per tant, les habilitats vinculades al raonament. Un infant és motor de la conversa que per mitjà de les inferències i generalitzacions fa que els alumnes puguin entendre que quan sentim una emoció forta, fem i diem coses que realment no voldríem, com insultar o picar. A partir d'aquest nen, altres alumnes alimenten la conversa amb exemples del seu dia a dia.

També, és clau l'acompanyament que fa la mestra quan sorgeix un raonament dubtós i orienta les idees dels infants cap al pensament autocorrectiu per mitjà d'habilitats de recerca. Davant d'això, ens crida l'atenció que alguns infants, tot i la persistència de la mestra, no han entès el concepte.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none">- La mestra destina el temps necessari perquè els infants reflexionin sobre un tema rellevant i quotidià.- Busca l'autocorrecció d'un concepte per mitjà del raonament i reforçant la idea de l'Alumne 17.- Al final, la mestra fa un resum de la idea més important.	<ul style="list-style-type: none">- Els adults diuen coses sempre per alguna raó (perquè s'ha disfressat, perquè la vol menjar).- Quan un s'enfada fa coses que realment no vol fer.	<ul style="list-style-type: none">- Tot i que es repeteixen idees, hi ha infants que es queden amb una idea més literal del que passa en el llibre.- Els infants no saben si el que diuen té valor fins que la mestra ho valida (Alumne 17).

INCIDENT CRÍTIC 5 – Interpretar el recorregut emocional del protagonista

Allà on viuen els monstres també ha engegat reflexions sobre el camí que fa el protagonista, en Max, des que s'esvera fins que torna a estar tranquil. A l'IC 5 els alumnes raonen si fer servir la imaginació per viure aventures amb els monstres li ha anat bé per calmar-se i què fa que en Max vulgui tornar a casa.

Mestra: Però abans que sopés, aquest viatge que ha fet al món dels monstres, encara que sigui imaginari, què li ha fet en en Max? L'ha ajudat, l'ha fet posar més nerviós...?

Alumne 18: L'ha posat més nerviós.

Mestra: Tu creus que l'ha posat més nerviós.

Alumne 18: Perquè han fet una festa.

Mestra: Exacte, han fet una festa. I després de la festa, *Alumne 18*, què ha passat? Han fet una festa que cantaven, cridaven, ballaven...

Alumne 5: Ha dit "a dormir tots sense sopar"!

Alumne 18: Ha dit "a dormir tots sense sopar" i ell estava trist, perquè estava així *assentat* en un tamboret. Perquè estava trist, perquè trobava a faltar la seva mama.

Mestra: Molt bé.

Alumna 10: *O a lo millor* perquè *s'ha acordat* de la seva mare. *A lo millor* un d'aquests monstres és la seva mare.

Mestra: I si se *n'ha* recordat de la seva mare i la troba a faltar... Què vol dir? Que està tranquil, que està nerviós...?

Alumna 10: Tranquil.

Alumne 7: Està trist.

Mestra: Està esverat com estava al principi, o ja no?

Infants: No.

Mestra: *Alumne 7*, tu que dius que no, què et fa pensar que ja no està esverat? Mira'l com està.

Alumne 11: trist, *assentat* en un tamboret, així tranquil.

Mestra: Molt bé, *Alumne 11*. Llavors, nosaltres vam dir que el principi ell estava...

Alumna 2: Esverat.

Mestra: Per què vol tornar a casa?

Alumne 8: Perquè sent bona olor.

Alumne 19: Potser ve de casa.

Alumne 18: En Max està trist perquè no es vol quedar al món dels monstres.

Mestra: Per què no?

Alumne 18: Perquè ha sentit olor de la sopa de la mama i ara vol tornar a casa.

Alumna 10: Sí, perquè vol estar amb la mama.

Mestra: Vol estar amb la mama tu penses?

Alumna 2: I també perquè, o si no, no podrà sopar.

Alumne 19: També perquè troba a faltar la mama.

En aquest cas, la mestra té un objectiu molt clar: que els infants entenguin que en Max ha passat per tot un procés que l'ha fet canviar d'estat d'ànim. Per mitjà de preguntes i en funció del què els alumnes comenten, decideix a quines idees cal fer èmfasi.

Un infant explica motius lògics, generalitzats i vinculats a la dinàmica causa-efecte (habilitats de raonament) per justificar que estar amb els monstres ha esverat encara més en Max, entenent que això és el que passa en una festa on se salta, es balla i es crida. Tot seguit, un alumne pesca un moment clau del fragment del llibre: quan el protagonista decideix posar punt final a la festa, tal com li havia dit inicialment la mare al nen. Llavors, altres infants formulen hipòtesis sobre quin en pot haver estat el detonant (que troba a faltar la mare o que vol sopar).

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none"> - La mestra intenta mostrar els canvis emocionals d'en Max, assenyalant evidències de l'àlbum il·lustrat i fent preguntes lligades a les paraules dels nens i nenes. - Té un objectiu clar que té en compte al llarg de tota la conversa. - La conversa està al servei del que els infants comenten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els moments d'explosió motriu només porten a fer que un s'esveri. - Després d'una emoció forta, un vol estar amb la mare (figura de seguretat) o amb qui s'ha encarat (buscant consol i distensió). 	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants llegeixen les imatges i les descriuen. Això els porta a imaginar-se com se sent el protagonista, posant-se a la seva pell i preguntant-se què deu sentir i pensar. - Entre els alumnes s'ajuden per anar aclarint les idees.

INCIDENT CRÍTIC 6 – Recollim l'aprenentatge

Per acabar la sessió sobre l'àlbum de Sendak, la mestra pregunta què ha après en Max, què creuen que farà quan es trobi en una situació similar a la que ha viscut, buscant potenciar les habilitats de recerca (imaginar, anticipar...) i les de raonament (generalitzar, fer inferències, pensar en les parts i el tot...).

<p>Mestra: La pròxima vegada que en Max estigui esverat, què creieu que farà? Alumna 10: <i>Pues</i> tranquil·litzar-se. Mestra: I com ho farà per tranquil·litzar-se? Alumna 10: Respirant. Mestra: Què ha après en Max? La pròxima vegada que estigui esverat a casa, què farà per tranquil·litzar-se? Alumna 16: Anar allà on viuen els monstres. Mestra: Molt bé, Alumna 16, que estaves escoltant. I per anar allà on viuen els monstres, com hi anirà? Infants: Amb barca. Alumne 20: No, amb <i>barco</i>. Alumna 10: Amb la seva imaginació. Mestra: Amb la seva imaginació!</p>
--

Alumne 11: Jo un dia vaig anar amb barca i vaig pescar molts de peixos. Primer vaig pescar una prima, després vaig pescar una prima gegant. Era així.
Alumne 17: Què és una prima?
Alumne 11: La prima és un peix que té unes punxes que punxen aquí.

D'una banda, una nena diu que en Max es tranquil·litzarà, concretament, respirant, una opció que, tot i que en el llibre no se'n parli, l'hem treballat a l'aula i ella l'ha recuperat. En canvi, una altra alumna pensa que el protagonista anirà "allà on viuen els monstres", cosa que implica, tal com ho fa saber una altra nena, fer servir la seva imaginació. Tanmateix, abans que la nena proposi això, un grup d'alumnes diuen que al món dels monstres s'hi va amb barca, demostrant que han llegit les il·lustracions del llibre.

Finalment, observem que un infant recupera la idea que al món dels monstres s'hi va amb barca per explicar una experiència personal. En aquest moment és important que l'adult intervingui, d'una banda, per fer adonar a l'infant que el que està dient s'escapa del tema tractat i, d'altra banda, per reprendre el diàleg filosòfic.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none"> - L'adult conclou la sessió preguntant què ha après el personatge de l'àlbum. És una manera indirecta de saber què han entès els infants. - Hi ha moments del diàleg en què la mestra se centra en un sol alumne (Alumna 10) per aprofundir en la seva idea. - Quan un infant diu quelcom que s'escapa del tema del qual s'està parlant, cal fer alguna cosa per reprendre el diàleg filosòfic. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una forma de trobar la calma és respirar. - Fer servir la imaginació ens pot portar a un altre lloc, tot i que el nostre cos es queda aquí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants, diuen coses aparentment "senzilles", però a poc a poc van elaborant el seu pensament, sigui amb ajuda de l'adult o d'altres infants. - Els infants tenen els seus interessos i predominen per sobre altres idees. Cadascú connecta amb les idees a la seva manera, el que importa és que estiguin presents, atents, i que participin.

INCIDENT CRÍTIC 7 – Comprendre per mitjà de comparacions

Llegir dos capítols de *Rigo i Roc*, una novel·la dialogada sobre la sorprenent amistat entre un lleopard i un ratolí que viuen en un zoo, ha resultat ser un estímul molt profitós per parlar de justícia, desenvolupar el pensament divergent per resoldre problemes i per parlar de les característiques del format del llibre.

Mestra: Mireu, l'última cosa que he llegit és "em faig un fart de practicar i llavors arribes tu i ho fas millor que jo. És injust!". Què vol dir que és injust?

Alumne 6: Que no és just.

Alumne 17: I també que el gran en sap més perquè té més força.

Alumna 10: No, no és perquè tingui més força.

Alumne 7: No, sap més perquè té més força, és perquè és més gran i sap més coses.

Mestra: Què vol dir que és injust? L'Alumne 6 ha dit que vol dir que no és just. Llavors, just que vol dir?

Alumne 6: Que tothom té les coses igual.

Mestra: Que tothom té les coses igual. Pots posar un exemple?

Mestra: Ells dos tenen les coses iguals?

Infants: No.

Mestra: Què tenen?

Alumna 10: Ell és més petit i l'altre és més gran.

Alumna 16: Que el ratolí pot tenir vint anys però serà igual de baixet.

Mestra: Molt bé, Alumna 16! Per tant, el ratolí serà...

Alumna 16: Més petit.

Mestra: El ratolí serà igual que ell mai?

Alumne 17: Serà més petit, però tenia més anys. A vegades passa que tens més anys i ets més petit. I a vegades que tens menys anys i ets més gran.

Alumna 10: Com l'Alumne 5.

Alumna 2: O també hi ha nens d'onze anys i que són baixets.

Alumna 16: I hi ha algunes mares que són baixetes.

Mestra: Ah sí, és veritat! Hi ha mares altes i hi ha mares baixetes, és veritat.

Alumne 17: La meva mare és baixeta.

Alumna 2: La meva mare no.

Alumne 11: La meva mare és alta perquè és més gran que el meu pare.

Tal com evidencia L'IC 7, partint del context de la narració i contrastant els conceptes just i injust, els alumnes s'adonen que injust és l'antònim de just i defineixen aquest darrer mot com l'adjectiu que ens diu que tothom té les coses iguals. Així, els infants, com a grup, van construint uns models de coneixement genuïns, d'acord amb allò que passa a l'aula. Per arribar a aquesta conclusió, però, és clau l'aportació d'un nen que fa que d'altres raonin per què creuen que la seva idea és errònia.

En aquest punt del diàleg és essencial distingir dues idees. D'una banda, els infants s'adonen que dos animals o dues persones poden tenir els mateixos anys però tenir característiques físiques diferents. A l'IC 7 observem que aquest descobriment fa que els alumnes busquin exemples en la seva vida quotidiana (parlen d'un alumne i de les mares). D'altra banda, *Rigo i Roc* ens porta a fer comparacions i generalitzacions al voltant de la diferència entre l'edat i la saviesa, entre la genètica i l'esforç, entre la victòria meritòria i la victòria injusta.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none"> - L'adult es prepara la sessió amb uns objectius i unes preguntes que guien el diàleg. - Fa notar les diferències entre els dos animals perquè els alumnes vegin el concepte d'idees oposades (gros-petit, just-injust). 	<ul style="list-style-type: none"> - El contrari d'injust és just. - Justícia i equitat són dos termes relacionats. - Els grans saben més coses que els petits. - En segons quines coses, edat, l'aspecte físic i les capacitats no són idees que vagin relacionades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants fan comparacions, busquen exemples i interaccionen entre ells per arribar a consensos.

INCIDENT CRÍTIC 8 – Desenvolupar les idees i identificar les duplicades

Els alumnes van compartint nombroses maneres d'abordar el conflicte d'en Rigo i en Roc presentat a través del conte i per a cada situació aportada la mestra els proposa afegir una pedra al centre de la rotllana. A l'IC 8 dos nens suggereixen idees vinculades amb la seva experiència personal. En ambdós casos, l'adult, persistentment i fent preguntes concretes, els anima a explicar les finalitats d'allò que proposen i a explicar-les de forma que tothom pugui entendre-les (treballant les habilitats de recerca, comunicatives i de raonament), sense necessitat que la mestra en faci una reformulació i sobreinterpretació, evitant així interferir el seu pensament.

Alumne 15: L'Alumne 3 i l'Alumne 9 i l'Alumne 11, quan juguem pilota i ells *me* guanyen, no m'enfado.

Mestra: No t'enfades, tu? I què li dices tu en el ratolí si s'enfada?

Alumna 16: Que no s'enfadi?

Mestra: Alumna 16, deixem-lo pensar.

Alumne 15: Que no s'enfadi.

Mestra: I per què? Que no s'enfadi, per què?

Alumne 15: Si un és gran i l'altre és petit no passa res, algun dia guanyarà.
Mestra: Molt bé, algun dia guanyarà. Poses una pedra? Una solució seria dir-li que no passa res, que ja ho pot provar un altre dia i potser guanyarà.
Alumne 9: Per fer que no s'enfadi, el ratolí, per no dir que és injust, pot cridar.
Mestra: Pot cridar. I així què aconseguiria? L'ajudaria si crida?
Alumna 10: Sí.
Mestra: Per què?
Alumna 10: Perquè *quita* tota la ràbia.
Mestra: Trauria tota la ràbia, molt bé. I com se sentiria després?
Alumne 6 i Alumne 9: Tranquil.
Mestra: Més tranquil, molt bé *Alumne 9*. Posem una pedra?
Alumna 10: Jo *lo* he dit, eh. Però ell ho ha dit abans.

Alumne 18: Que si el lleopard com corre més perquè corre més i el ratolí és més petit i per això no corre tant.
Mestra: Molt bé, però això ja ho havíem dit.
Alumne 18: Poso una pedra?
Mestra: No, perquè, això és una solució?
Alumne 18: No.
Alumne 7: Que *tindria* que fer un salt petit i així podria guanyar el ratolí.
Alumna 2: No, un salt molt gros.
Mestra: Que busqui una altra forma de moure's?
Alumne 7: Una forma més lenta.
Mestra: Més lenta?
Alumna 2: No, perquè si no guanyaria el guepard.
Mestra: Què havies pensat tu?
Alumne 7: Això.
Alumne 11: Que mengi coses que el facin córrer més.
Mestra: Vale, i quines coses són aquestes, les saps?
Alumne 11: Verdura, peix...
Mestra: Això ja ho havia dit l'*Alumne 19*. Et sembla que tinguis la mateixa pedra que l'*Alumne 19* que és la mateixa cosa que hem dit?
Alumne 11: Sí.
Mestra: Com que és la mateixa idea, és com si haguéssiu posat la mateixa pedra. Molt bé, *Alumne 11*.
Alumne 19: Aquesta era la meva.

Veiem com la mestra fa explícit l'ús de criteris (habilitat de raonament) per triar i descartar les propostes dels infants, sent sensible al context. Així, s'adonen que no tot és vàlid, que una solució per a un problema té certes característiques.

Destaquem com es gestiona el fet que dos alumnes proposin una mateixa idea. Primerament, veiem com una nena admet que, tot i que ha ajudat a clarificar la idea del company, és ell qui l'ha proposat i que ho ha dit primer. Podem entendre que la nena interpreta que té més pes el missatge que no pas la manera com s'expressa, ja que una idea és un esbós que es pot elaborar. Més endavant, la

mestra explica a un nen que el que ha dit ja ho havia explicat un altre i li proposa que la seva idea sigui representada per la mateixa pedra. És interessant perquè els alumnes aprenen a relacionar idees i a estar atents al que es diu a la conversa, que el que diuen no és només d'ells, sinó que és compartit per tots.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none"> - La mestra aplica uns criteris per triar o descartar possibles solucions al conflicte. Procura que els infants ho entenguin. - Fent preguntes directes, insisteix que especifiquin les seves idees. - De manera indirecta ofereix vocabulari als infants (en comptes de dir <i>quita</i>, diu <i>trauria</i>) i procura que cada infant tingui el seu temps per pensar (Alumne 15 i Alumna 16). 	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha moltes solucions per un problema. Hi ha solucions millors que d'altres. - Hi ha problemes que els podem resoldre sols (cridar, tornar-ho a intentar). - Les competicions són activitats que es poden transformar en una manera de cooperar. - Una idea pot ser expressada de diferents maneres i pot evolucionar. El missatge que un vol transmetre té més pes que no pas la forma en què es fa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants s'ajuden entre ells per aclarir les idees. - Es troben en situacions en què dues persones han dit la mateixa idea, llavors, intenten veure que han dit el mateix. Reconeixen paral·lelismes entre el que diuen.

INCIDENT CRÍTIC 9 – Inquietud sobre el format de la novel·la

Per acabar l'anàlisi de la lectura dialògica de *Rigo i Roc*, hem volgut triar algunes reflexions sobre el format de l'obra.

Alumna 2: Ja s'ha acabat?

Alumne 18: Quin conte més curt.

Mestra: És un conte curt.

Alumne 11: Només és una història i ja està?

Mestra: Oh, és que aquí n'hi ha moltes, oi que sí?

Alumna 2: Sí, sí, és que són varies històries i hem de fer una per una.

Alumna 16: Però ens pots ensenyar la pàgina?

Mestra: La voleu veure?

Infants: Sí!

Mestra: Qui és aquest?

Infants: En Roc.

Alumne 19: I la carrera?

Mestra: No hi és. És que aquest llibre no té tantes il·lustracions. Veieu? Aquí no hi ha la carrera.

Alumna 2: Només hi ha un dibuix blanc, amb lletres.

Mestra: Ens ho hem d'imaginar.

A l'IC 9, els infants s'adonen que és un llibre amb moltes pàgines, amb diferents capítols o històries, i no té gaires il·lustracions. Acostumats als àlbums il·lustrats, en diverses ocasions han demanat a l'adult que ensenyés les pàgines i il·lustracions mentre narrava la història. Tal com els ha explicat la mestra, les novel·les requereixen una mica més d'imaginació que no pas els àlbums il·lustrats. Detectem que hagués estat una oportunitat per introduir la novel·la com a gènere literari. A més, la mestra, al llarg de la sessió, es refereix a l'obra com a "llibre" i hauria estat més correcte dir novel·la.

Amb IC com aquests ens adonem que en qualsevol moment poden sorgir reflexions que facin analitzar el text, aportant una comprensió profunda, establint un diàleg entre la crítica, la interpretació i el gaudi.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none"> - La mestra pren la decisió de no ensenyar les pàgines mentre narra la història. - Es destina cert temps a resoldre la inquietud per veure les pàgines i per parlar sobre el format del llibre. També és un moment més relaxat, deixant lleugerament de banda la reflexió filosòfica. - És important fer servir un llenguatge acurat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els llibres tenen certa durada (curt-llarg) i tenen il·lustracions. - Hi ha llibres que tenen més d'una història i que estan formats per capítols. - Les il·lustracions ens donen informació sobre la història. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com que els infants no tenen tant present en el seu dia a dia les novel·les, a diferència dels àlbums il·lustrats, senten curiositat (es fan preguntes, tenen hipòtesis...) pel format de l'obra.

INCIDENT CRÍTIC 10 – Definir conceptes

L'últim text treballat és *La Rateta Giberta*, un conte que posa sobre la taula el valor de les paraules: d'on venen?, de quins tipus n'hi ha?, les podem veure?, de quines altres maneres ens podem comunicar?. Els infants, a través del diàleg es fan preguntes que intenten respondre junts.

El primer fragment que analitzem parteix d'una comparació entre dues narracions diferents, però que els infants tenien molt presents, ja que tots dos contes els havien llegit aquell mateix matí. Tocant el protagonista de *L'aventura d'en Pesolet* com la Rateta Giberta es dediquen a fer col·leccions.

Mestra: La Rateta feia una cosa que en Pesolet també feia. Us en recordeu? Què feia en Pesolet amb els taps?
Alumna 2: Col·leccionava.
Alumne 18: Col·leccions.
Mestra: Els col·leccionava. I què vol dir col·leccionar?
Alumne 18: Vol dir col·leccionar coses que són les mateixes.
Alumna 10: Com si fossin cartes, les guardéssim totes i això és col·leccionar.
Mestra: *Vale*, i les col·lecciona barrejant-ho tot?
Alumne 19: No.
Alumna 16: Les ordena.
Alumne 18: Les pot col·leccionar totes, però les que tinguin el mateix segell.
Mestra: Molt bé, les que tinguin el mateix segell. Què vol dir que tinguin el mateix segell?
Alumne 18: Vol dir que podem col·leccionar totes les cartes que tenen el mateix segell.
Mestra: Molt bé. Alumna 16, tu què volies dir?
Alumna 16: Que *tenen que* estar ordenades.
Mestra: Ordenades com?
Alumna 16: Si aquí diu que aquests animals són perillosos doncs només posarem els perillosos.

Posant a prova les habilitats de raonament, veiem com a l'IC 10 els infants connecten el concepte de col·leccionar amb les cartes. Diuen que col·leccionar implica guardar i ordenar segons un criteri. En el cas de les cartes, per coincidència de segells, per exemple. Una altra nena, partint del que s'ha comentat, posa un altre exemple dient com agruparia els animals perillosos.

Definir les paraules demana recórrer al pensament abstracte, buscant punts comuns en les diverses situacions en què les fem servir i cercant les paraules més adients, cosa que fa que els infants comprenguin i integrin nou vocabulari. També fa que tota la classe tingui una mateixa idea d'aquell concepte (un model compartit).

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
- L'adult presenta la conversa comparant dos personatges literaris.	- Hi ha coses que tenen característiques en comú i podem fer-ne grups.	- Els alumnes saben que una forma d'explicar un concepte és mitjançant exemples.

<ul style="list-style-type: none">- Tot i que pel context ho pot comprendre, anima als infants a ser específics en el que diuen i desenvolupar les respostes.- És important animar els infants a definir les paraules per assegurar-se que les entenen i que saben explicar-ne el significat.		<ul style="list-style-type: none">- Sense ser-ne conscients, busquen sinònims per a definir un concepte.
--	--	--

INCIDENT CRÍTIC 11 – Adonar-se dels diferents significats d'una paraula

L'IC 11 ens fa veure com infants d'una mateixa aula pensen de formes diferents.

Mestra: Les paraules dolces per a què serveixen?
Alumne 11: Com “*chuche*”.
Alumne 7: Com “*queso*”.
Alumna 10: Per dir coses boniques.
Alumne 15: Per no dir paraulotes.
Alumne 20: O per menjar gelat.
Alumna 10: No coses dolces de menjar, coses dolces de menjar, no.
Mestra: Exacte, clar, les paraules dolces que poden ser...
Alumne 20: Gelat.
Mestra: El gelat és dolç, no? Però...
Alumna 10: Pero Alumne 20, no de comida, no como una chuche que es dulce, *vale*? Palabras dulces es como cuando le dices a alguien que es bonita o algo así, *vale*? Palabras bonitas.
Alumna 1: “*La rata come queso*”.
Mestra: Menja formatge la rata? Molt bé.
Mestra: Alumne 20, gelat és una paraula per dir una cosa, el gelat. Però quan diguem paraules dolces aquí vol dir paraules boniques com ha dit l'Alumna 10. Una altra manera de dir-ho és dir paraules dolces.

La mestra pregunta per a què serveixen les paraules dolces (terme utilitzat en les classificacions que fa la protagonista de la història). D'una banda, alguns nens recorren a idees concretes i enumeren noms d'aliments que tenen un gust dolç (llaminadura, formatge, gelat) com a exemples de paraules dolces. Una alumna, veient com un company insisteix que “gelat” formaria part de la “col·lecció” (o camp semàntic) de paraules dolces, li explica que no estan parlant de menjar que sigui dolç, sinó de paraules com “bonica”, mostrant un gran domini de les habilitats de comunicació (reformular, interpretar, explicitar). Aleshores, el que ha fet és, davant un raonament dubtós, aplicar una pràctica autocorrectiva per trobar

una resposta millor. Així mateix, tal com aclareix i reafirma posteriorment l'adult, li ofereix una expressió equivalent a "paraules dolces", com pot ser "paraules boniques".

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
<ul style="list-style-type: none"> - La mestra dona temps i es retira de la conversa, deixant que els infants mateixos gestionin la situació. - L'adult valida les respostes dels infants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les paraules dolces ens serveixen per dir coses que tenen un gust dolç. - Hi ha diverses maneres de referir-nos a un mateix concepte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants estableixen diàleg entre diferents conceptes. - Els alumnes s'adonen de les idees dubtoses i busquen alternatives millors.

INCIDENT CRÍTIC 12 – Determinar les característiques de les paraules

Per acabar, analitzem l'IC 12, on l'alumnat parla sobre la naturalesa de les paraules.

Mestra: Molt bé, hem vist que ens podem comunicar amb les mans. Però les paraules com les veiem?

Alumne 18: No les veiem. Són invisibles.

Alumna 2: Les tenim a la boca.

Alumna 10: Solament les podem escoltar.

Alumne 6: O llegir!

Alumne 5: Nosaltres si fem coses així i movem la boca doncs fem sons.

Mestra: Molt bé. Movem la boca i fem sons.

Alumne 6: Que també es poden dir sense parlar: llegint. Escrivint.

Mestra: Perfecte, Alumne 6!

Alumna 2: Com que ens ha caigut una dent i l'hem perdut doncs...

Alumne 17: Com a mi!

Alumna 2: Doncs si no ve el *Ratoncito*, doncs li podem *escriure* una carta i a veure si ve. I la meva germana li va escriure una carta molt bonica, *pues va venir*.

Alumne 8: Les paraules no es poden classificar.

Mestra: Què vols dir que no?

Alumne 8: Perquè les paraules són invisibles i no es poden tocar.

Alumne 18: Lo que sí que després surten les paraules de la boca i quan surten de la boca estan al davant.

Mestra: I què podem fer amb les paraules per quasi tocar-les?

Alumna 14: Posar-nos guants.

Mestra: Les podem escriure!

Alumne 7: I després se veuen.

Mestra: I les podem classificar.

La reflexió neia després d'adonar-nos que, si no poguessis parlar, podríem fer servir les mans per fer símbols o gestos, com ja hi ha persones que fan. En aquest moment del diàleg, entre altres coses, la persona medidora volia que els infants s'adonessin que les paraules poden ser expressades de formes diferents: parlant-escoltant i escrivint-llegint.

El primer que acut a un nen és que les paraules són invisibles i les companyes reforcen la seva intervenció dient que les tenim a la boca i que tan sols les podem escoltar. Així es demostra que entenen la relació entre boca-orella de la comunicació oral.

Un infant intervé dient que les paraules també es poden transmetre sense necessitat de dir-les o escoltar-les, i explica que podem escriure-les i llegir-les. Aquesta idea és captada per diversos alumnes i parlen sobre el fet que per comunicar-se amb el *Ratoncito Pérez* només poden fer-ho escrivint-li cartes.

En un moment posterior de la conversa, un alumne recupera el tema quan afirma que, acostumat a classificar objectes manipulables a l'escola, les paraules no es poden classificar perquè no es poden veure ni tocar. Ens semblen interessants les dues respostes que rep. D'una banda, un nen presenta una idea molt abstracta. Diu que les paraules són invisibles i no les podem tocar ni veure quan estan al cervell, però un cop surten de la boca i "estan davant nostre", són més reals, menys abstractes, més palpables. Com si llavors, quan les diem, ens adonéssim que existeixen. També, ens crida l'atenció una nena que proposa posar-nos guants per tocar les paraules.

D'altra banda, per concloure el tema, la mestra recupera la idea ja comentada anteriorment, que una manera de poder manipular i classificar les paraules és escrivint-les en trossos de paper.

Intervencions de la mestra per afavorir la reflexió filosòfica:	Idees dels infants sobre qüestions filosòfiques:	Tipus de contribucions reflexives dels infants:
- A vegades, la mestra ha de donar les respostes.	- Les persones es comuniquen de diferents maneres.	- Els infants, de manera natural, recorren a experiències del dia a dia per explicar conceptes abstractes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Una cosa que no es pot veure ni tocar no es pot classificar. - Quan les paraules surten per la boca són invisibles, són sons. Però les podem escriure i llegir. 	
--	--	--

4.2. Avaluació del raonament filosòfic grupal (rúbrica)

Per complementar la informació que ens dona l'anàlisi dels IC, hem elaborat una rúbrica d'avaluació amb quatre indicadors i tres criteris que fan referència a la consciència, el raonament i l'expressió oral. Es concreten tres nivells (novell=1, aprenent=2 i avançat=3) segons el tipus d'intervencions, que es correlacionen amb els nivells cognitius descrits per Costa (2005, citat per Granados, 2017).

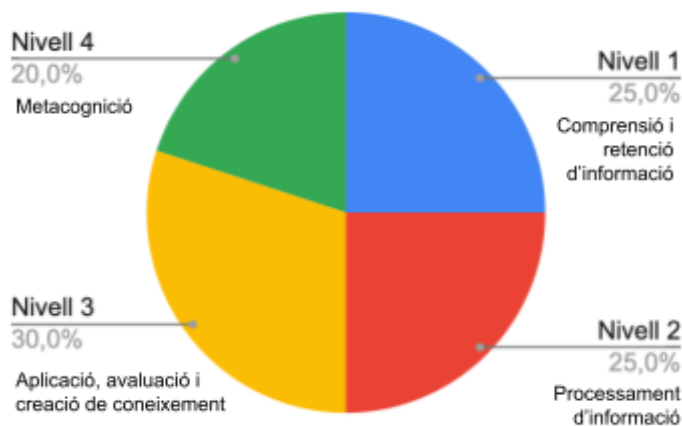
Figura 10. Taula completada amb els resultats de la rúbrica

CRITERIS D'AVALUACIÓ								
A) Consciència Percebre estats d'ànim i necessitats pròpies i d'altres, per saber de quines maneres un mateix pot millorar en benestar emocional i seguretat afectiva. (Eix 1: CE2)			B) Raonament Remetre's a experiències, exemples i evidències per comunicar idees pròpies, d'altres o inventades que justifiquin les respostes a les preguntes. (Eix 2: CE1)			C) Expressió oral Participar activament i comunicar idees de manera entenedora, personal i respectuosa. (Eix 2: CE2)		
Novell (1)	Aprenent (2)	Avançat (3)	Novell (1)	Aprenent (2)	Avançat (3)	Novell (1)	Aprenent (2)	Avançat (3)
X			X			X		
	X			X			X	
X			X			X		
X			X			X		
		X		X				X
		X			X			X
	X				X			X
	X				X			X
	X		X				X	
		X			X			X
X				X			X	
X			X			X		
X			X			X		
	X		X				X	X
	X			X		X		
	X				X			X
		X			X			X
		X			X			X
	X				X			X
	X				X			X

Figura 11. Simplificació dels resultats de la rúbrica

CRITERIS D'AVUACIÓ			
C1	C2	C3	
1	1	1	1
2	2	1	1,66666667
1	1	1	1
1	1	1	1
3	2	3	2,66666667
3	3	3	3
2	3	3	2,66666667
2	3	3	2,66666667
2	1	2	1,66666667
3	3	3	3
1	2	2	1,66666667
1	1	1	1
1	1	1	1
2	1	2	1,66666667
2	2	1	1,66666667
2	3	3	2,66666667
3	3	3	3
3	3	3	3
2	3	3	2,66666667
2	3	3	2,66666667
1,95	2,1	2,15	

Figura 12. Representació gràfica dels resultats de la rúbrica d'avaluació



Destaquem que el 30% de les respostes de l'alumnat se situen al nivell 3. Tal com es pot observar en la rúbrica, això vol dir en dos dels criteris s'han situat a l'estadi d'aprenent i en un altre en el d'avançat. També, ambdós casos, el 25% de les intervencions s'avenen a les característiques dels nivells cognitius 1 i 2. Finalment, el 20% de les respostes han estat d'un nivell cognitiu molt elevat (nivell 4), situant-se a l'expertesa dels criteris establerts.

5. Discussió i conclusions

Gràcies al clima d'aula generat, els recursos i l'acompanyament de l'adult, podem dir que, mitjançant quatre lectures i els seus diàlegs posteriors, hem demostrat que els infants de cinc i sis anys poden pensar en termes filosòfics. Tot i que la mostra amb la qual comptem és reduïda, hem pogut reunir i analitzar prou informació per extreure unes conclusions que responen al nostre context.

D'una banda, tot determinant les idees que tenen sobre el món i les persones, volíem comprovar si els infants de cinc i sis anys són capaços de fer filosofia. L'anàlisi dels incidents crítics de les sessions a l'aula ens ha permès arribar a conclusions sobre què pensen i com s'expressen els infants:

Figura 13. Què pensen i com s'expressen els infants

1. Idees de les persones amb qui es relacionen	Reprodueixen idees i paraules dels seus principals cuidadors (famílies i mestres). Per exemple, si un dona tot el que té, és bo, amable i generós. En canvi, si un demana moltes coses, no el consideren generós. Aquests són mots introduïts prèviament a la classe.
2. Idees vinculades a experiències personals i d'altres	Les seves idees estan estretament lligades a les vivències i a les associacions que poden fer amb els protagonistes d'històries fictícies i d'històries reals. Per exemple, a l'hora de parlar de diferències i justícia, expliquen que veuen pares i mares de la mateixa edat però amb alçades i capacitats diferents.
3. Idees lògiques i concretes	Inicialment, el seu pensament és concret i lògic, expressat amb missatges breus i un llenguatge planer. Per exemple, consideren que per resoldre una situació injusta, es pot cridar per alliberar la ràbia.

Concretament, les dades recollides evidencien que els alumnes participen de maneres diverses en els diàlegs i mostren diferents ritmes i nivells de comprensió, anàlisi i abstracció. Aquestes variacions s'alineen amb els quatre nivells cognitius descrits per Costa (2005, citat per Granados, 2017):

Figura 14. Descripció del tipus de respostes en relació amb els nivells cognitius

Nivell 1	Comprensió i retenció d'informació	En ocasions (25% de les intervencions) ha costat mantenir l'atenció, escoltar i seguir el fil de les sessions. Tot i que hi ha hagut moments en què els infants han participat poc i la major part de les vegades la mestra els ha hagut d'incentivar i ajudar, han fet aportacions concretes i vinculades a experiències quotidianes.
Nivell 2	Processament	En ocasions (25% de les intervencions) l'alumnat ha estat atent i ha

	d'informació	participat en les lectures dialògiques per explicar anècdotes, aportacions crucials per aprendre. Sobretot, han estat moments en què els infants s'han centrat en el "jo" i en la part més lúdica de les sessions.
Nivell 3	Aplicació, avaluació i creació de coneixement	En bona part de les sessions (30% de les intervencions) el grup ha participat amb iniciativa per nodrir les converses amb les seves experiències personals i les explicacions d'allò que s'imaginen, amb profunditat i raonament. Han demostrat ser infants creatius i que es fan preguntes sobre el món.
Nivell 4	Metacognició	Algunes respostes (20% de les intervencions) de l'alumnat demostren les ganes i autonomia que tenen per explicar idees genuïnes i profundes que han suposat moments crítics en les reflexions, aportant idees trencadores. S'han fet preguntes, han raonat els seus posicionaments i han gestionat moments de la conversa, ajudant els companys a expressar-se, demostrant una gran capacitat d'interpretació i d'expressió.

D'altra banda, volíem investigar si la literatura pot ser un recurs adient per introduir la filosofia i desenvolupar les habilitats de pensament a l'etapa infantil.

Amb la metodologia que hem implementat, en primer lloc, identifiquem que la literatura ens proporciona un context, una història i uns personatges, que ens porten a considerar diversos punts forts. D'una banda, els infants se senten segurs i entusiasmats amb una activitat tan comuna com explicar una història i connecten ràpidament amb la narrativa, mostrant interès i vinculant-se amb els personatges. Això, tal com Sharp (a Naji i GrupIREF, 2004) explica, els ajuda a imaginar-se com se senten, què pensen i què poden fer en posicionar-se en diferents cossos i situacions. També, la literatura ens dona un context en què les preguntes més abstractes prenen sentit i concreció, facilitant així la reflexió. Per exemple, podem referir-nos a les il·lustracions, utilitzar recursos com titelles o fer èmfasi a fragments del text. Un altre avantatge és que més enllà ser crítics amb el text, ens permet abordar altres aspectes com l'anàlisi dels aspectes formals (Chambers 2015). Finalment, els llibres ens ajuden a reprendre la conversa en diferents moments, ja que és més fàcil recordar una història que no pas una idea.

En canvi, com a punts febles, observem que utilitzar textos per a reflexionar pot limitar la literatura a un simple objecte a analitzar. Els infants deixen de percebre-la com a una font de plaer i busquen quelcom interessant a dir, esperant una pregunta o activitat final. Així, la finalitat dels llibres pot acabar concebent-se

com una eina per aprendre una lliçó important, on s'espera que per entendre-la calgui formular preguntes i analitzar detingudament els detalls. Durant les sessions, hem trobat a faltar activitats que permetin als nens i nenes jugar i moure's, malgrat que aquestes poden realitzar-se en altres moments de l'horari.

També creiem convenient destacar el rol de l'adult com a figura crucial en els diàlegs filosòfics. El docent planifica el transcurs de la sessió, les lectures i les preguntes que mediaran la conversa, però la seva feina no acaba aquí. Durant la sessió ha d'estar molt present, pacient i mentalment actiu per escoltar i interpretar allò que els infants diuen. És important trobar un equilibri entre no interferir ni condicionar el pensament de l'alumne i, alhora, ajudar-lo a raonar i aprofundir en allò que diu i aclarir el seu missatge perquè tothom l'entengui (De Puig i Sàtiro, 2000; Chambers, 2015). Fer això demana a l'adult capacitat per veure més enllà del que l'infant diu i pensar preguntes que incentivin l'evolució del pensament i del llenguatge, cosa que requereix maduresa, experiència i improvisació.

Finalment, podem parlar del clima d'aula, creat a partir de la gestió que fa l'adult dels processos topogenètics, cronogenètics i mesogenètics. Tot i que el mestre gestiona aquests elements, ens adonem que també és la pròpia conversa la que condiona el clima i guia la sessió. Veiem que establir unes normes compartides pel grup fa que hi hagi ordre i silenci, requisits indispensables per poder pensar i parlar (De Puig i Sàtiro, 2000; Topping et al., 2020). Es viuen moments de silenci, en què un nen o nena està pensant com respondre una pregunta, formulant el seu missatge i és important que tothom ho respecti. Així mateix, hem de tenir en compte la disposició dels nens i nenes a l'aula (preferiblement situats en rotllana) i la tria dels recursos.

Considerem que ha estat positiu fer diferents activitats breus al llarg d'una sessió i comptar amb diferents recursos (auditius, visuals, tàctils...) per afavorir la concentració i la comprensió, ja que, si no, els infants es cansen, desconnecten i no tots ells poden seguir els conceptes més abstractes. Podem destacar el valor dels petits jocs corporals i kinestèsics (jocs amb els dits, ritmes acompanyats de moviment o petites cantarelles) per marcar canvis en la sessió i calmar i centrar els alumnes (Knapp, 1982, citat per Pelayo, 2018).

Per concloure, podem confirmar la hipòtesi inicial que plantejava que la literatura podia ser un motor per al desenvolupament de les habilitats de pensament dels infants de cinc i sis anys. Específicament, tenint en compte les preguntes de recerca, hem determinat que els infants d'aquesta etapa pensen i expressen idees sobre com funciona el món que els envolta. Les seves idees estan influenciades pels missatges dels seus cuidadors, les vivències personals i els vincles amb altres persones i personatges ficticis. Tot i que a l'aula coexisteixen diferents maneres de participar en les converses i diferents nivells cognitius i d'expressió, tots els alumnes han participat i han mostrat com el seu pensament concret i lògic pot anar evolucionant amb l'ajuda dels companys i les mestres.

Arribats a aquest punt, cal dir que l'estudi presenta algunes limitacions. Tot i que hem procurat contrarestar els pocs membres participants amb la concreció de les necessitats del grup, detectem que la mostra és petita i no podem emetre un judici universal. Una altra limitació ha estat el fet de no comptar amb la triangulació de diferents punts de vista de manera formal i enregistrada, cosa que ens hagués enriquit i aportat objectivitat al treball.

Les possibilitats d'investigació que s'enceten amb aquest treball són múltiples. Ens preguntem quins haurien de ser els criteris més específics per triar textos narratius que s'adeqüin a l'etapa infantil i que permetin fer filosofia. Així mateix, per aprofundir en les habilitats de pensament, proposem explorar les oportunitats que ens podria oferir la lectura creadora així com l'ús de diferents recursos que permetin enriquir les narracions.

En darrer lloc, direm que la implementació d'una proposta innovadora en un context educatiu real i específica davant la demanda d'una societat crítica, fan que els plantejaments teòrics i pràctics i les dades recollides en aquest estudi tinguin certa rellevància a la comunitat científica i educativa. Com en tota investigació-acció, obrim nous cicles d'investigació per continuar millorant la qualitat de l'acció docent a favor de l'alumnat.

6. Referències documentals

Chambers, A. (2015). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de cultura económica de España.

Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.

https://inscastelli-cha.infod.edu.ar/sitio/upload/Chevallard_Teoria_Antropologica_-_TAD.pdf

De Puig, I. i Sàtiro, A. (2000). *Tot pensant: Recursos per a l'educació infantil*. Eumo.

Droit, R.P. (2005). *La filosofía explicada a mi hija*. Paidós Ibérica.

Duran, D., Corcelles, M. i Miquel, E. (2020). L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent: La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbit de psicopedagogia i orientació*, 3(53), 48-59.

<https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/386275/479591>

Duthie, E. (2017). Guía didáctica basada en la ponencia "Cómo preguntar para que te pregunten. El interrogante como motor del aprendizaje". *Fundación Lúminis*.

<https://www.wonderponderonline.com/blogenespanol/2018/7/12/cmo-preguntar-para-que-te-pregunten-el-interrogante-como-motor-del-aprendizaje-conferencia-de-el-len-duthie-con-gua-didctica>

Filosofia. (s.d.). En *Diec2: Institut d'Estudis Catalans*. Recuperat el 5 de març de 2024.

<https://dlc.iec.cat/Results?DecEntradaText=filosofia&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0&Actualitzacions=False>

Granados, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en la didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 64(3), 545-559.

<https://www.researchgate.net/publication/316169812> La formulacion de buenas preguntas en didactica de la geografia

López, L. (2016). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.tdx.cat/handle/10803/2364>

Masgrau, M. (2022). Aprender a aprender poesía visual: Estrategias i orientacions didàctiques. *Didacticae*, (13), 51-67. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.51-67>

Monero. C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista ibero-americana de educação*, (52), 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Naji, S. i Grup IREF. (26 de febrer de 2004). *Ann Sharp in memoriam: Entrevista a Ann Margaret Sharp*. <https://www.grupiref.org/documents/entrevista-Ann-sharp.pdf>

Lipman, M. (1988). Filosofia per nens i nenes i pensament crític. *Butlletí Filosofia* 3/18, 2.

<https://www.grupiref.org/wp-content/uploads/2014/09/FpN-i-pensament-critic-Lipman.pdf>

Lipman, M. (1991). Pensament creatiu i educació moral: Per què fer filosofia a les escoles. *Centre Cultural BanCaixa*, 1-7.

<https://www.grupiref.org/documents/conferencia-lipman.pdf>

Murphy, A. (1999). Value of self-talk in an early childhood setting. *University of Northern Iowa*.

<https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2239&context=grp>

Montessori, M. (1984). *La descoberta de l'infant*. Eumo.

Pelayo, J. (2018). Mi comunicación no verbal como docente [Treball de fi de Grau, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid, UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32461>

Pensament. (s.d.). En *Gran enciclopèdia catalana*. Recuperat el 27 de maig de 2024. <https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/pensament-1>

P4C Philosophy for Children. (s.d.). *History of P4C*.
<https://p4c.com/about-p4c/history-of-p4c/>

Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente*. Universidad de Antioquia.

Ruiz, A. M. (2019). La lectura dialógica mejora el proceso de aprendizaje lector. *Publicaciones Didácticas*, (104), 399, 711.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235850373.pdf>

Tébar, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman: Un análisis crítico. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 103-116.
<https://www.redalyc.org/pdf/771/77100607.pdf>

Topping, K.J, Trickey, S. i Cleghorn, P. (2020). Filosofía per a Infants. UNESCO: *International Bureau of Education*, 1-29.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403_cat

Valverde, N.M. i Ramos, G. (2020). Relevancia de la filosofía infantil para el desarrollo del pensamiento crítico: estudio de caso. *Digital Publisher*, 5(4), 78-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898159>

7. Annexos

Annex 1. Programació de la proposta d'ensenyament-aprenentatge	50
Annex 2. Model de rúbrica d'avaluació	56
Annex 3. Documentació fotogràfica de la proposta	57
Annex 3.1. Exemples de la disposició del material a l'aula	57
Annex 3.2. Làmines completades de les sessions	58
Annex 4. Transcripcions	60
Annex 4.1. Transcripcions de les entrevistes inicials	60
Annex 4.2. Transcripcions de les sessions	60

Annex 1. Programació de la proposta d'ensenyament-aprenentatge

Situació d'aprenentatge

Títol	Pensem i parlem: Com aconseguim la calma?
Curs (nivell educatiu)	Infantil 5 (i5)

Descripció del context i del repte

Ha arribat en Filo, una nova mascota de l'aula. En Filo és un ocell que fins fa poc vivia a la Devesa de Girona i resulta que amb tantes activitats que s'hi fan, se sent esverat i busca un lloc on viure i estar calmat. Potser els nens i nenes d'i5 de l'Escola Balandrau, que saben molt bé com és la Devesa, el poden ajudar!

L'aula d'i5 som un grup que ens estimem. Sabem que això implica ser amables, respectar-nos i ajudar-nos entre nosaltres, però tot comença per un mateix. Si jo no soc amable, estic tranquil i no cuido el que tenim, sembla que alguna cosa no acaba de funcionar a l'aula. Què és important per nosaltres com a grup? Com trobem un clima que ens ajudi a aprendre? Indaguem sobre les relacions socials i prenem consciència dels moments en què ens esverem com a individuals i com a grup per buscar estratègies que ens permetin calmar-nos, aprendre i ajudar en Filo.

Competències específiques

Competències específiques	Eix 1	Eix 2	Eix 3	Eix 4
CE2. Viure les emocions, expressant i reconeixent sentiments i necessitats, per anar creixent en benestar emocional i seguretat afectiva.	X			
CE1. Interpretar, comprendre i expressar missatges, emprant recursos i coneixements basats en la pròpia experiència, per avançar en la comunicació i la construcció de nous aprenentatges.		X		
CE2. Expressar-se de manera entenedora, personal i creativa mitjançant diferents llenguatges, explorant-ne les possibilitats i gaudint-ne, per respondre a diferents contextos comunicatius.		X		
CE1. Avançar en la relació amb els altres en condicions d'igualtat, creant lligams, per construir la pròpia identitat basada en els valors democràtics i de respecte als drets humans.				X

Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació

Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació
1. Entendre que el clima d'aula és important i que requereix certa autoconsciència i autoregulació per percebre les necessitats d'un mateix i dels altres.	1.1. Explicar mitjançant diferents llenguatges les pròpies emocions i experiències. 1.2. Identificar oralment estratègies que afavoreixin la calma en un mateix i en el grup.
2. Estar atent als relats literaris per poder participar activament del diàleg posterior.	2.1. Manifestar l'escolta atenta i la mirada referencial com a indicadors d'atenció, descobriment i gaudi.
3. Pensar autònomament sobre els temes presentats en les narracions i els diàlegs, per descobrir idees genuïnes i significatives per l'aula.	3.1. Mostrar una actitud calmada per poder reflexionar i ordenar el discurs. 3.2. Expressar idees pròpies sobre les qüestions plantejades, vinculant les pròpies vivències amb els relats i personatges literaris.
4. Compartir idees filosòfiques en un diàleg obert, per arribar a unes conclusions generals i desenvolupar estratègies per a viure en comunitat.	4.1. Explicar oralment les pròpies idees, tenint en compte el context i el tema, elaborant un discurs ordenat. 4.2. Utilitzar hàbits socials que propiciïn el respecte: escolta activa, torns de diàleg i alternança.

Sabers

Sabers	
1	Desenvolupament de l'afectivitat <ul style="list-style-type: none"> - Vivència i expressió de les pròpies necessitats, preferències i interessos. - Sentiment de pertinença al grup en projectes compartits. - Desenvolupament d'estratègies de seguretat afectiva i emocional.
2	Intenció i elements de la interacció comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - Utilització de normes socials d'intercanvi lingüístic en situacions comunicatives que potenciïn el respecte i la igualtat: atenció, escolta activa, torns de diàleg i alternança.
3	Comunicació oral: expressió, comprensió i diàleg <ul style="list-style-type: none"> - Ús progressiu de la llengua oral en situacions quotidianes per evocar i relatar fets, per expressar i comunicar idees, desigs i sentiments, com a forma d'estructurar el propi pensament. - Participació i escolta activa en situacions habituals de comunicació: converses,

	contextos de joc i diferents situacions de la vida quotidiana.
4	Literatura infantil <ul style="list-style-type: none">- Gaudi de la literatura com a pràctica compartida.- Interès per les converses i diàlegs sobre textos literaris que eduquin la sensibilitat i el respecte i nodreixin la imaginació i la curiositat.- Escolta activa, comprensió i reproducció de les diferents manifestacions de la literatura com a font de plaer.
5	La vida amb els altres <ul style="list-style-type: none">- Incorporació d'habilitats socials i pautes bàsiques de convivència, que incloguin el respecte a la igualtat de gènere.- Comunicació de necessitats, sentiments i emocions.- Sensibilitat i percepció de les necessitats i els desitjos dels altres amb una progressiva actitud d'ajuda i de col·laboració.

Desenvolupament de la situació d'aprenentatge

➤ **Espai**

La zona de rotllana de l'aula és on fonamentalment es desenvolupa la situació d'aprenentatge, tot i que també es contempla la possibilitat d'utilitzar la biblioteca escolar per proporcionar un canvi de marc físic i per fer activitats que requereixin més espai.

➤ **Temps**

Es disposa de dos moments setmanals de l'horari per fer totes aquelles tasques relacionades amb la situació d'aprenentatge. Com que es treballa un tema molt global, entenem que el clima d'aula i la pròpia regulació es tenen en compte en la totalitat de les hores a l'aula.

➤ **Organització social**

Generalment, es treballa amb tot el grup per introduir les activitats amb la mascota de l'aula i per fer les narracions i reflexions. També, contemplem el fet que hi hagi un treball individual important i es realitza una entrevista individual a l'inici de la proposta.

➤ **Materials**

Entre el material que es facilita a l'alumnat, comptem amb: la mascota, llibres i altre material literari, eines digitals per a l'enregistrament d'àudio i elements per escriure i dibuixar.

➤ **Paper del docent**

El docent guia el desenvolupament de les capacitats i sabers dels alumnes i s'encarrega de motivar, acompanyar i facilitar la participació de l'alumne, en funció de les seves possibilitats i grau d'autonomia. Per fer-ho, s'implementa un model de codocència on intervenen la tutora, les mestres de suport i l'estudiant en pràctiques.

Activitats d'aprenentatge i d'avaluació

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
<p>Compartim el que aprendrem <i>Joc, exploració, manipulació, descoberta... Què en sabem?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 1. Com en cada sessió, iniciem amb la rutina (atenuar la llum i fer servir el tub de pluja) que ens permetrà anunciar les activitats de pensar i parlar i generar un clima tranquil. Introduïm la situació d'aprenentatge a l'alumnat amb la presentació de la nova mascota de l'aula, en Filo, mitjançant una carta de la Fada Campaneta (mascota de l'aula) on ens proposa un repte. També presentem les regles de les sessions. - <i>Entrevistes.</i> En Filo ens ha escrit una altra carta on explica als infants que, per conèixer-los una mica més, ha preparat unes entrevistes. Individualment, al llarg de dues setmanes i a l'hora dels espais d'aprenentatge, els alumnes responen unes preguntes amb el suport d'un material per saber les seves idees prèvies i el seu nivell de consciència en relació amb el clima d'esverament que hi ha a l'aula. 	<p>1 sessió en gran grup i entrevistes individuals (durant els espais d'aprenentatge)</p>
<p>Aprenem <i>Mentre aprenem, anem fent conscients els infants que estem aprenent.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 2. En la següent sessió, fem la rutina d'entrada i la mestra explica que en Filo vivia en un arbre i que aquest arbre té una història ben curiosa. Narra L'Arbre generós mentre el dibuixa sobre sorra al mig de la rotllana i fa servir una titella de dit. Després, dialoguem sobre la història plantejant algunes preguntes. Per ampliar l'activitat fem servir una corda, un fil elàstic i un rotlle de paper de vàter per representar els vincles entre nosaltres, que poden ser molt delicats o molt durs i que, siguin com siguin, n'hem de tenir cura. També podem representar la dinàmica entre donar i rebre. Finalment, presentem la capsa de la calma i expliquem i omplim entre tots un model de la làmina que farem servir per a cada llibre que expliquem i on detectem una o diverses paraules clau de la sessió i idees per a la capsa. - Sessió 3. Comencem posant una música que ens transporta a la selva i preguntem als infants si saben què són, si existeixen o on viuen els monstres. Llavors, la mestra guia una breu meditació que fa calmar els alumnes i els transporta a un món semblant al que imagina el protagonista de la història d'aquesta sessió, en Max. Després, ensenyem les làmines impreses d'en Max i els expliquem que és un nen que s'esvera molt sovint. A partir de les imatges, s'han d'inventar una història. Un cop han compartit un parell de versions, la mestra explica <i>Allà on viuen els monstres</i> i els fa unes preguntes per dialogar sobre el camí que corre en Max i dels recursos que fa servir per a regular les emocions. Fent servir les mateixes imatges reconstruïm la 	<p>3 sessions en gran grup i tasca dels espais d'aprenentatge en parelles</p>

	<p>història sobre el dibuix d'un volcà, per veure el recorregut emocional d'en Max. Per tancar la sessió omplim entre tots la làmina del llibre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sessió 4. Després d'entrar a la rotllana i fer la rutina habitual, la mestra comença directament explicant el capítol <i>Completament segur</i>, on coneixem en Rigo i en Roc, i preguntem als alumnes què els ha semblat i què els ha cridat l'atenció. Així podem aprofundir en què han interpretat sobre els dos personatges i la relació que tenen. Tot seguit, narrarem una part del capítol cabdal de la sessió, titulat <i>Campionat</i> fins que sorgeix el conflicte entre els protagonistes. Tenint presents les preguntes que conviden a reflexionar sobre qüestions com la competitivitat, l'enveja i la justícia, proposem idees per resoldre el conflicte. Per resoldre'l, representem una estratègia de debat, fixant-nos en les diferents idees i els diferents rols. Finalment, acabem d'explicar com es resol el capítol <i>Campionat</i> i entre tots completem la làmina que pertoca. 	
<p>Apliquem el que hem après <i>Què hem après? Per a què ens serveix o ens pot servir el que hem après? Per què és útil el que aprenem?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió 5. Iniciem la sessió explicant que a vegades a en Filo li costa tenir les coses ordenades al seu cap. Preguntem als infants si els passa això i expliquem La rateta Giberta, fent sonar tres maraques diferents quan classifica les paraules en tres pots. Per donar pas a la part dialògica de la sessió, fem un seguit de preguntes. Parlem sobre com ens comuniquem i quins criteris tenen per a classificar les paraules, fent servir unes paraules com a exemples. També, cada infant diu una paraula dolça i l'escrivim en un post-it per deixar-ne constància a l'aula. Com a cloenda de la sessió, omplim la làmina. - Sessió 6. Per fer el tancament de la situació d'aprenentatge presentem als infants una carta d'en Filo on explica breument tot el que han estat aprenent, els fa una pregunta i els presenta la capsa de la calma plena. És una bona ocasió per parlar sobre què hem après, per què ens servirà i per valorar la feina del grup. Per fer-ho, repassem les quatre làmines completades, juntament amb el llibre i una imatge que faciliti recordar les històries que hem treballat al llarg de les sessions. Recordem la paraula seleccionada de cada història i ensenyem la capsa de la calma omplerta amb els recursos que els infants han suggerit i que en Filo ha preparat. 	<p>2 sessions en gran grup</p>

*Cada sessió es contempla que duri 1 hora i 30 minuts.

Material per a l'avaluació

- Documentació i registre d'observació. Per recollir de forma escrita i en forma de fotografies i enregistraments d'àudio diferents accions i converses entre els infants i amb la mestra.
- Autoavaluació. Proponem petites activitats orals perquè els infants reflexionin i valorin com han estat a la rotllana fixant-se en aspectes com poden ser l'atenció, la participació i la col·laboració.
- Rúbrica d'avaluació. Per avaluar el treball d'expressió oral, de raonament i consciència sobre els temes tractats.

Mesures i suports universals

1. Aprenentatge cooperatiu i entre iguals
2. Comunicació dels objectius i anticipació de les activitats
3. Ús d'estratègies per adequar el clima de l'aula
4. Acompanyament en la gestió emocional

Mesures i suports addicionals o intensius

Alumne/a	Mesura i suport addicional o intensiu
<i>Alumna 1</i>	<ul style="list-style-type: none">- Modelatge i acompanyament de les tasques amb llenguatge visual i oral- Reforç positiu
<i>Alumne 3</i>	<ul style="list-style-type: none">- Modelatge i acompanyament de les tasques amb llenguatge visual i oral- Modelatge i suport lingüístic i social

Annex 2. Model de rúbrica d'avaluació

RÚBRICA – HABILITATS DE PENSAMENT

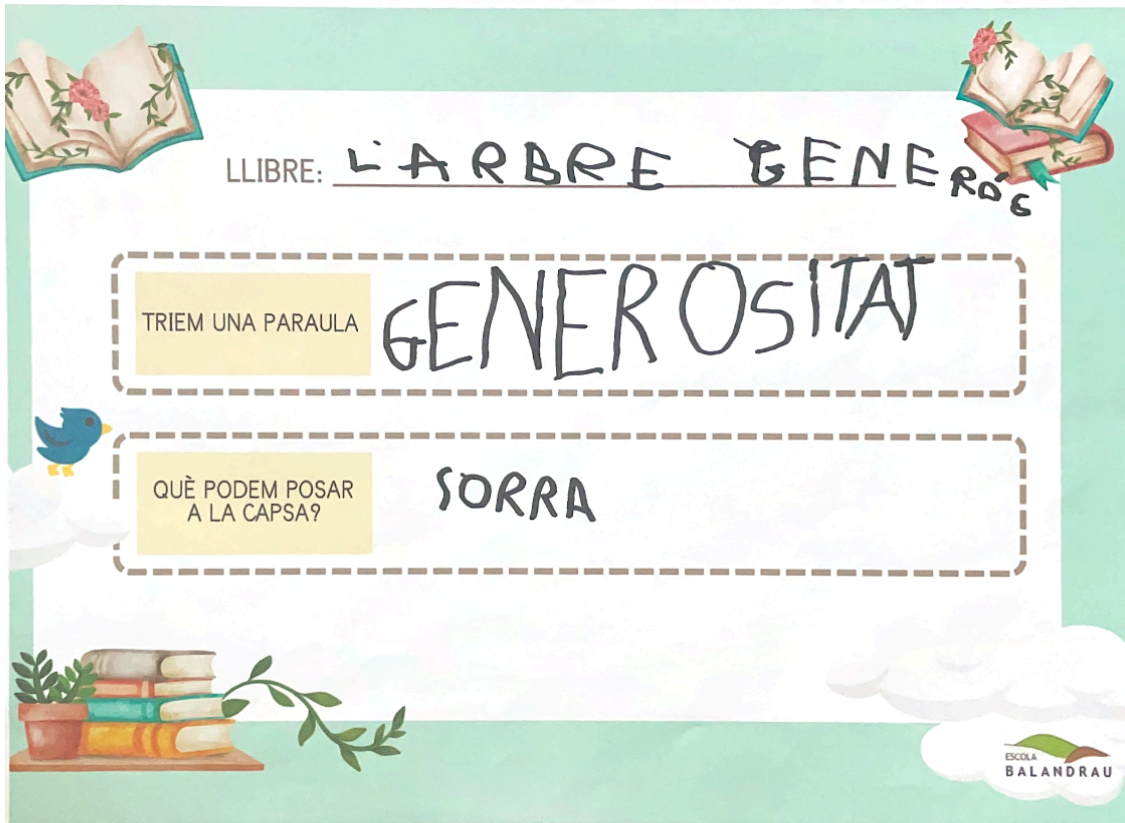
	1	2	3
<p>A) Consciència Percebre estats d'ànim i necessitats pròpies i d'altres, per saber de quines maneres un mateix pot millorar en benestar emocional i seguretat afectiva. (Eix 1: CE2)</p>	<p>Reconeixent el seu estat d'ànim a l'aula, identifica amb l'ajuda del o de la docent alguna estratègia que l'ajuda a tornar a un estat de calma.</p>	<p>Reconeixent el seu estat d'ànim a l'aula i els detonants que fan que s'esveri, identifica amb el suport del o de la docent estratègies que l'ajuden a tornar a un estat de calma.</p>	<p>Sent conscient del seu estat d'ànim a l'aula i els detonants que fan que s'esveri, identifica de manera autònoma estratègies personals i originals que l'ajuden a tornar a un estat de calma.</p>
<p>B) Raonament Remetre's a experiències, exemples i evidències per comunicar idees pròpies, d'altres o inventades que justifiquin les respostes a les preguntes. (Eix 2: CE1)</p>	<p>Justifica la seva actitud i comportament a l'aula amb l'orientació del o de la docent.</p>	<p>Justifica autònomament la seva actitud i comportament a l'aula recorrent a l'explicació de vivències i exemples.</p>	<p>Justifica autònomament la seva actitud i comportament a l'aula recorrent a l'explicació de vivències personals i exemples, tot identificant què necessita per estar millor.</p>
<p>C) Expressió oral Participar activament i comunicar idees de manera entenedora, personal i respectuosa. (Eix 2: CE2)</p>	<p>Participa en la conversa per comunicar idees de manera respectuosa amb l'acompanyament del o de la docent.</p>	<p>Participa activament en la conversa per comunicar idees de manera personal i respectuosa, amb el suport del o de la docent.</p>	<p>Participa activament en la conversa, mostrant iniciativa i autonomia per comunicar idees de manera entenedora, genuïna i respectuosa.</p>
<p>Observacions:</p>			

Annex 3. Documentació fotogràfica de la proposta

Annex 3.1. Exemples de la disposició del material a l'aula



Annex 3.2. Làmines completades de les sessions



LLIBRE: L'ARBRE GENE ROS

TRIEM UNA PARAULA **GENEROSITAT**

QUÈ PODEM POSAR A LA CAPSA? **SORRA**

ESCOLA BALANDRAU



LLIBRE: ALLÀ ON VIUEN ELS MONSTRES

TRIEM UNA PARAULA **IMAGINACIÓ**

QUÈ PODEM POSAR A LA CAPSA? **MÚSICA**

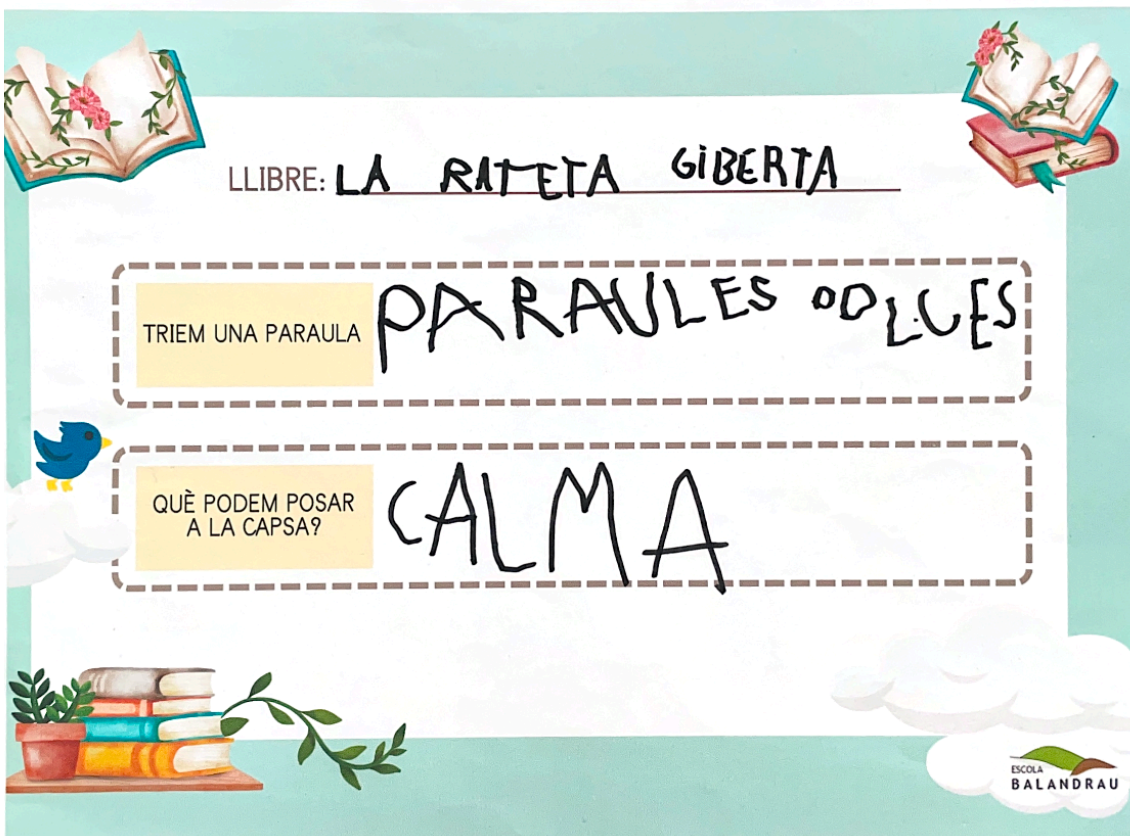
ESCOLA BALANDRAU



LLIBRE: RIBO I ROC

TRIEM UNA PARAULA **JUST**

QUÈ PODEM POSAR A LA CAPSA? **LLIBRES**



LLIBRE: LA RATETA GIBERTA

TRIEM UNA PARAULA **PARAULES DOLLES**

QUÈ PODEM POSAR A LA CAPSA? **CALMA**

Annex 4. Transcripcions

Annex 4.1. Transcripcions de les entrevistes inicials

Accediu al següent enllaç per consultar les transcripcions de les entrevistes inicials:

<https://docs.google.com/document/d/15iBtLY8n4v2f6tBHDur85WIUDCo8v1d3LFceGM6YJAK/edit?usp=sharing>

Annex 4.2. Transcripcions de les sessions

Accediu al següent enllaç per consultar les transcripcions de les sessions:

<https://docs.google.com/document/d/1oPtq8oybMUKLQmFXVQF9kBXPPeb3iPZcKolJAa7Z59A/edit?usp=sharing>