

TRABAJO FIN DE
MÁSTER



La señora piedra y el señor Hulk
juegan al ajedrez. El pensamiento
crítico del alumnado de Educación
Infantil y la influencia de la
pedagogía de la escucha y filosofía
práctica en su desarrollo

Autora: Irene Galán Ríos

Directora: Dra. Inmaculada González Falcón

Curso: 2022/23

Convocatoria de junio





La señora piedra y el señor Hulk juegan al ajedrez. El pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil y la influencia de la pedagogía de la escucha y filosofía práctica en su desarrollo

Mrs. Stone and Mr. Hulk play chess. Critical thinking in early childhood education students and the influence of listening pedagogy and practical philosophy in their development.

TRABAJO FIN DE MÁSTER INVESTIGADOR

Máster Oficial en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo

Autora:

Irene Galán Ríos



**Universidad
de Huelva**

CURSO 2022/2023

Convocatoria de junio

Directora: Prof^a. Dra. Inmaculada González Falcón

Cómo citar este documento

Galán-Ríos, I. (2023). *La señora piedra y el señor Hulk juegan al ajedrez. El pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil y la influencia de la pedagogía de la escucha y filosofía práctica en su desarrollo* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Huelva].



Máster en Innovación pedagógica y liderazgo educativo

DECLARACIÓN PERSONAL

D/Dña: Irene Galán Ríos

con DNI: 49160831X, estudiante del Máster en Innovación pedagógica y Liderazgo educativo de la Universidad de Huelva, en calidad de titular de los derechos de autor del Trabajo Fin de Máster titulado:

La señora piedra y el señor Hulk juegan al ajedrez. El pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil y la influencia de la pedagogía de la escucha y filosofía práctica en su desarrollo

declara que es un trabajo original e inédito y que todo el material utilizado en la elaboración de este se encuentra debidamente citado en el texto y recogido en el apartado de Referencias.

Asimismo, declara que conoce la normativa de evaluación de la Universidad de Huelva en lo concerniente al plagio y las consecuencias académicas que presentar un trabajo plagiado puede acarrear.

Por último, declara la no cesión de los derechos de dicho trabajo hasta que se haya producido la defensa y calificación de este ante el correspondiente Tribunal.

Huelva, a14..... dejunio..... de 2023.....

*La persona implicada en el presente trabajo es consciente de la importancia que tiene abordar la igualdad entre hombres y mujeres en el lenguaje. En este sentido, sin otra intención que la de ofrecer una lectura fluida y fácilmente inteligible, se ha optado por emplear, en la medida de lo posible, términos genéricos y en otros casos el masculino para referirnos a los géneros.



AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre por su apoyo incondicional, por acompañarme con todo el amor, respeto y cuidado durante todo mi crecimiento profesional. En especial, en todos y cada uno de los días más difíciles, recordándome los logros y los venideros por el esfuerzo.

A mis hermanas, por ser inspiración, mis gigantes que luchan por abrir puertas a un mundo más afable y tolerante desde siempre y para siempre. Sara, quien esconde un corazón lleno de almas que le hacen ser el reflejo más hermoso de nuestra profesión. Rocío, mi musa perenne quien labró el largo camino de educarme en el pensamiento crítico y en el gusto por la filosofía, ojalá algún día alcanzar tu sabiduría.

A mi novia, por ser, permanecer y quedarse a cada momento incluso hasta en los que solo deseaba huir. Quien me dejó sus alas y me enseñó la importancia de abrir las mentes para volar en libertad. Mi refugio de lágrimas y risas, mi diario secreto.

A la maestra Yolanda y mis niños, que me han permitido formar parte de sus hermosas aventuras de nuevo, pudiendo sumergirme en un universo lleno de sueño, ilusiones y enormes enseñanzas, tan grandes como sus corazones. Siempre seréis los primeros y siempre estaréis en mí.

A mis amigas, por llenarme de olas de alegrías y motivación en cada momento, en especial, aquellos más duros.

A mi profesor y profesora, Juan Ramón Jiménez Vicioso y Katia Díaz Álvarez, quienes me han tendido sus manos de una manera altruista demostrando el verdadero sentido de la enseñanza con una total entrega y dedicación a su alumnado. Gracias por ser ejemplos como profesionales y como personas.

A mi profesora y directora, por acompañarme y guiarme en este arduo proceso. Por creer en mí en todo momento y nunca dejarme.

Gracias.



Índice

BLOQUE I: PLANTEAMIENTO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN	1
CAPÍTULO 1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS: JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	2
1.1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA CUESTIÓN	3
BLOQUE II : FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
CAPÍTULO 2. LA INFANCIA Y EL INGENIO DE LA CUESTIÓN: LOS CIUDADANOS DEL HOY	7
2.1. CONCEPTO E HISTORIA LA INFANCIA	7
2.2. POTESTAD DE LA INFANCIA	10
2.3. INFANCIA: INJUSTICIA HERMENÉUTICA Y TESTIMONIAL	17
CAPÍTULO 3. LA FILOSOFÍA PRÁCTICA POR Y PARA LA INFANCIA DESDE LA EDUCACIÓN	20
3.1. FILOSOFÍA PRÁCTICA Y ESTATUS MORAL DE LA INFANCIA	20
3.2. PENSAMIENTO CRÍTICO INFANTIL	26
3.3. NIÑOS Y NIÑAS: LOS FILÓSOFOS/AS DEL SIGLO XXI	28
CAPÍTULO 4. FILOSOFÍA, EDUCACIÓN E INFANCIAS: ERRANDO HACIA LA UTOPIÍA	32
4.1. EL SILENCIO DE LA EDUCACIÓN ANTE LAS VOCES DE LA INFANCIA.....	32
4.2. EDUCACIÓN INFANTIL Y FILOSOFÍA.....	38
4.3. KAIRYO: EL ARTE DE LA ESCUCHA	43
BLOQUE III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	46
CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	47
5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	47
5.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
5.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	51
5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	53
5.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	54
CAPITULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: ESTUDIO DE CASOS.....	56
6.1. PRINCIPALES RESULTADOS.....	56
6.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	77
6.3. CONCLUSIONES.....	83



BLOQUE IV: LIMITACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS.....	85
CAPÍTULO 7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	86
CAPÍTULO 8. FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	87
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	



Resumen

En la sociedad actual invadida por el narcisismo y la pasividad, la educación toma un papel protagonista en aquellos que plasman unas expectativas paneducativas. Junto a ello, se localizan grupos y personas invisibilizadas *per se*, como lo son los protagonistas de este estudio, las infancias, quienes deben abrir sus alas entre gigantes empañados de miradas adultocéntricas. Por ello, en esta investigación se pretende estudiar si la infancia, en concreto, niños y niñas de cinco años de Educación Infantil, es una etapa donde emerja el pensamiento crítico a través de los diferentes lenguajes de la infancia y cómo influye la respuesta desde la filosofía práctica y la pedagogía de la escucha. Los resultados obtenidos, demuestran que las infancias comportan como filósofos de una manera innata y espontánea realzando una vez más ese estatus moral que deben lograr en nuestra sociedad. Así como, la relevancia del rol adulto como mediador, guía y observador permitiendo su libre fluidez. Finalmente, se exponen algunas limitaciones y propuestas futuras de cara los propios resultados obtenidos.

Palabras clave

Infancias, pensamiento crítico, lenguajes de la infancia, filosofía práctica y pedagogía de la escucha.

Abstract

In today's society invaded by narcissism and passivity, education takes a leading role in those who shape pan-educational expectations. Along with this, there are groups and people who are invisible *per se*, such as the protagonists of this study, the children, who must open their wings among giants clouded by adult-centric gazes. Therefore, in this research we intend to study whether childhood, specifically, five-year-old children in early childhood education, is a stage where critical thinking emerges through the different languages of childhood and how it influences the response from the practical philosophy and the pedagogy of listening. The results obtained show that children behave as philosophers in an innate and spontaneous way, enhancing once again the moral status they must achieve in our society. As well as, the relevance of the adult role as mediator, guide and observer allowing their free flow. Finally, some limitations and future proposals are presented in view of the results obtained.

Key words

Childhood, critical thinking, languages of childhood, practical philosophy and pedagogy of listening.



Irene Galán Ríos

Trabajo Fin de Máster

BLOQUE I: PLANTEAMIENTO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Todos nacemos filósofos, pero solo unos pocos tienen la suerte de seguir siéndolo cuando crecen.

Michel Onfray.



CAPÍTULO 1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS: JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La inmadurez, la carencia, lo truncado, a ojos de adultos recibe un nombre, y es la infancia. Una concepción arraigada que se enfrenta a la dicotomía social, como tantas otras presentes, de una mirada sobreprotectora y adoración a la figura infantil como sinónimo de pureza y a su vez, esa mirada negativa que, por el mero hecho de ser, son víctimas de desprecios y devaluación constante, sin ningún recelo ante ello. La filosofía también es pecadora de ese adultocentrismo centrada en ver al niño como un adulto en potencia, frente al valor *per se* del mismo.

En el epicentro de la cuestión, se hace frente a la infancia como principal víctima, si bien, también como principal pensador, un verdadero filósofo capaz de cuestionar y dialogar. No obstante, no todo adulto es capaz de descubrir todo y cada uno de esos lenguajes que se entrelazan entre juegos, risas y luz, que caracteriza a la misma. Por lo tanto, este capítulo se dedicará a un breve acercamiento de cada uno de los planos necesarios para entender cómo desde la filosofía práctica, la ética y la educación se puede escuchar a la infancia y, en consecuencia, mostrar que son ciudadanos del hoy, son ciudadanos activos.

1.1. INTRODUCCIÓN

¿Son los niños y las niñas unos verdaderos filósofos? Esta cuestión es consecuencia de la triangulación de la mirada educativa, pedagógica y filosófica que han desencadenado mi formación y experiencia. En el mundo acelerado, distópico posmoderno en el que vivimos, donde prima la posverdad narcisista e individualista, los invisibles sociales solo son el último eslabón de la cadena, cuya función es satisfacer las necesidades de los apoderados. Dentro de este grupo de seres invisibilizados, se destaca la infancia, como una etapa que se enfrenta a una paradoja constante entre sobreprotección y un *tabula rasa* que le impide su desarrollo natural, aún más si hablamos de la primera infancia, entre los cero y seis años.

La desvalorización de la Educación Infantil es solo una consecuencia de la no confianza ante la infancia, como seres sujetos a total potestad adulta, como si fuese una pura extensión del ser adulto, sin completa identidad. Esta etapa se caracteriza por el alcance de diferentes hitos a nivel social, autónomo y cognitivo. Estos tres actúan como un compendio de interacción globalizada que se desarrolla a través de los cinco sentidos. Si bien, cabe cuestionarse ¿permite el adulto el libre y natural desarrollo del infante? ¿Cómo limita el adulto al niño? ¿Qué manifiesta la infancia ante esta filosofía práctica adulta? ¿Qué consecuencias toma este constructo social negativo sobre la infancia? ¿Qué ocurre con los infantes que aún son libres para expresar y maravillarse?

Estas cuestiones junto a otras son el eje que sustenta este trabajo de investigación. Para ello, se sigue una estructura tradicional de investigación. El primer bloque lo forma el *Capítulo I. Aspectos introductorios: justificación e introducción de la problemática de investigación*. El cual está centrado en aspectos preliminares que sustentan la base del estudio, aportando los datos necesarios para comprender la justificación de dicha investigación, así como las propias finalidades de este.

El segundo bloque está estructurado en tres capítulos (2, 3, 4), en los cuales se hace un análisis en profundidad de los diferentes aspectos teóricos que sustentan la



investigación ahondando en las diferentes perspectivas de interés de este. En el *Capítulo 2. La infancia y el ingenio de la cuestión: los ciudadanos del hoy*. Se incide en todos los aspectos relacionados con la infancia su historia, su potestad y su rol como ciudadano presente. En el *Capítulo 3. La filosofía práctica por y para la infancia desde la educación*. Este acerca todos los aspectos relacionados con la filosofía y su avance evolutivo en base al acercamiento a la infancia, desde el rechazo, la concepción negativa y errando hacia un cambio de mirada respetuosa con esta. Finalmente, En el *Capítulo 4. Filosofía, educación e infancias: errando hacia la utopía*. Se acercará una mirada centrada en una perspectiva mucho más educativa basada en el paidocentrismo y las propuestas metodológicas innovadoras que parten desde otra filosofía práctica, permitiendo el verdadero desarrollo integral del alumnado.

El tercer bloque formado por los capítulos 5, 6 y 7 está centrado en la *Metodología de la investigación*. En el quinto capítulo, se incide en el método utilizado, las fases que se han seguido para la investigación, las diferentes técnicas e instrumentos que se han utilizado para la recogida de la información. En el sexto se centra en los propios resultados resaltando las diferentes categorías y subcategorías establecidas, así como, el análisis de los datos obtenidos. En el séptimo capítulo, se localizan las *conclusiones* del estudio destacando los datos más relevantes de este.

El último bloque está formado por el capítulo 8 y 9, donde se establecen las *limitaciones y líneas futuras de investigación* de la propia investigación, con posibilidad de extensión a una tesis doctoral. Finalmente, se localizan las referencias bibliográficas que se han consultado para la formación y profundización necesaria en cuanto a la temática.

1.2.JUSTIFICACIÓN DE LA CUESTIÓN

La viajera incertidumbre que sucumbe el sistema actual manifiesta caos, estrés y ansiedad social. El futuro es incierto, hoy día los cambios son imprevisibles, sin embargo, la escuela sigue anclada en la educación convencional, se mueve en aguas estancadas que de nada sirve en el caudal que fluye en la actualidad, y todo se deja entrever cuando llega el desorden que rompe con la cadena de producción, como ocurrió con la reciente pandemia de la COVID-19. Estas situaciones destapan los asuntos del sistema educativo que deben ser paliados, para evitar la pandemia del *síndrome de burnout* que ya ha contagiado a alumnos y docentes de una forma masiva (Gamboa, 2022).

Un mundo teledirigido, donde la sobreinformación y la globalización de esta, hace una necesidad imperante de ser crítico con las mismas, es decir, se necesita personas críticas y autónomas, personas alfabetizadas y adaptadas a la posmodernidad (Jiménez et al. 2019). El sistema capitalista establece su eje en torno al consumismo, donde todo y cada uno de los seres del planeta pasan a ser consumidores y objetos de consumo, y la infancia no queda exento de ello, con una obsolescencia programada cada vez más acelerada (Sánchez Pirela, 2008). Este mismo, es el propio sustentador del sistema educativo, que en consonancia también se ve afectado, no solo como un eje social más, sino como mero promotor de este, por ello, la educación también debe apostar por una mirada más sostenible. El resultado es una sociedad acelerada, líquida, pasiva, narcisa y acrílica, basado en el consumismo y en la novedad (Jaimes et al. 2021; Paz et al., 2010).



Ante toda esta barbarie, no queda más opciones que hacer un giro en otra dirección, mucho más sostenible, no solo con el planeta, sino con el propio *yo*, donde el mundo sea un lugar para ser (Hargreaves y Fink, 2008). Desde una mirada un tanto paneducativa, se aboga por una *renovación pedagógica* respetuosa con la infancia, donde la democracia llegue a todos los agentes sociales. La escuela con las puertas abierta a la comunidad, donde la educación sea todo y cada uno de los ciudadanos y el poder del pensamiento crítico combata esa aceleración hacia algoritmos, por lo que, las humanidades y las habilidades blandas tendría un papel protagonista, junto con el resto de las habilidades duras (Gómez-Gamero, 2019; Pozuelos, 2004). Superando esa mercantilización educativa y el modelo tecnocrático, de la que su principal finalidad es la productividad y el mantenimiento de la cadena de producción, donde incluso los propios docentes son creadores y consumidores de contenidos, como si de productos homogéneos se tratasen (Carmona Granedo, 2007; Gamboa, 2022).

Por lo tanto, de acuerdo con las ideas de Tamayo et al. (2015) uno de los grandes retos educativos que se tiene hoy día es el desarrollo del pensamiento crítico, una escuela que eduque frente a una escuela que únicamente enseñe, donde se permita tener la capacidad para poder tener la libertad de decisión (Gonzales Soto et al., 2020). Incluso Chamorro y Ortega (2019) afirman que la educación sin la filosofía es uno de los mayores problemas del sistema, ya que promueve la asertividad y pasividad de la ciudadanía. De hecho, hoy día el reciente nuevo *Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, alude a la Competencia Emprendedora, la cual indica la relevancia de la innovación, la agencia social y la crítica en EI a través de la cooperación, la libertad y el juego, es decir, el Pensamiento crítico. Así como, otras destrezas tales como: el diálogo, la resolución de conflictos o la reflexión, relacionadas con la Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) y a su vez, con la crítica. O desde la perspectiva democrática incidiendo en la axiología como herramienta en la competencia ciudadana (CC).

El sistema necesita una respuesta, necesita filosofía para hacer frente a esta realidad. Tanto es así, que se han creado modelos de aprendizaje basados en la incertidumbre donde su eje principal es esta misma disciplina, ya que se necesita de una dubitativa y argumentación constante ante las decisiones y realidades existentes (Gamboa, 2022). Una de las mayores exigencias de las nuevas formas de entender la educación, es que la realidad necesita hacerse frente con pensamiento crítico atendiendo a las propias características de nuestro siglo lleno de tecnología (Deroncele-Acosta et al., 2020). Si bien, la realidad es que hoy día, enseñar a pensar es una de las tareas más arduas (Artidiello, 2018).

La “cura” es el desarrollo integral de las personas, para ello, autores como Lipman hacen frente a este sistema convencional y homogeneizador con su obra “filosofía en el aula” (1992) a través del primer programa de Filosofía para Niños que acerca esta disciplina a todos los niveles educativos desde diferentes metodologías (Carmona Granero, 2007; Lara-Salcedo y Suárez -Rivero, 2021). Tanto es así, que existen estudios que demuestran que la filosofía es una ciencia que se puede y debe acercar a la primera infancia, como es el caso de un estudio de la Universidad de Durham, en el Reino Unido, dirigido a niños y niñas de entre cuatro y cinco años con resultados positivos sobre las



expresiones de pensamiento crítico a estas edades. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil no se le permite el desarrollo de este, tal y como se demuestra en el estudio de Albornoz et al. (2019) donde se expresa que las experiencias de diálogo y argumentación, entre otras son muy escasas, entre un 25% y un 65%.

Las pedagogías críticas son la respuesta, siendo esenciales potenciar el pensamiento crítico, ya que cambian la concepción clásica de ciudadanía y apuestan por una inclusiva. Pedagogías basadas en la praxis, en aprender haciendo, con libertad para expresar y otorgando desde el principio la potestad de ser agentes con derechos, empoderando de esta forma a la infancia (Lara-Salcedo y Suárez -Rivero, 2021).

En la concepción tradicional el niño era un delincuente y estaba abandonado (Díaz Arce, 2019). Sin embargo, el nuevo paradigma de la filosofía entiende al niño como sujeto de derechos, dándole importancia a la comunidad, al juego y a sus intereses y necesidades (Jaramillo, 2007). Por lo tanto, los niños son agentes sociales, por lo que, deben estar expuestos al trabajo y enseñanza de la moral y la ética (Knüppe, 2004).

Teniendo en cuenta las premisas que se han ido exponiendo y junto con el propio interés personal de errar¹ hacia una verdadera renovación pedagógica respetuosa con los agentes educativos y con la sociedad. Se propone reflexionar sobre la verdadera posibilidad de expresión de pensamiento crítico de la primera infancia, en concreto en el segundo ciclo de Educación Infantil, en torno a los cinco o seis años, desde una filosofía práctica positiva de la infancia. Entendiendo a los infantes como verdaderos filósofos capaces de expresar a través de diferentes lenguajes expresiones que son consideradas de un pensamiento complejo y divergente. Es decir, conocer y describir las manifestaciones de pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil a través de los diferentes lenguajes de la infancia y analizar la respuesta que se da desde la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica.

En base a ello, se establecen varias cuestiones² que se irán respondiendo a lo largo del propio estudio tales como: ¿Qué rol tiene la infancia en la sociedad? ¿Qué aporta la filosofía a la sociedad actual? ¿Cómo se relaciona la filosofía con una educación de calidad? Y ¿Qué relación existe entre la filosofía y la infancia?

En definitiva, estas inquietudes son las que sustenta este Trabajo Fin de Máster lo cual supone un verdadero reto a nivel personal con ansias de cambiar la filosofía práctica. Demostrando desde las voces de la infancia el verdadero poder que irradian día tras día y que se van enterrando entre los escombros de la escuela convencional. Por ellos y por todos los invisibles que se les silencia desde las injusticias hermenéuticas y testimoniales.

1 Entendiéndolo como un sinónimo de nómada o camino constante.

2 Mapa conceptual de las cuestiones relevantes del estudio a modo de esquema para una mejor comprensión de este (Véase Anexo 0).



BLOQUE II : FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La infancia es el sueño de la razón.

(Rousseau, 2014).



CAPÍTULO 2. LA INFANCIA Y EL INGENIO DE LA CUESTIÓN: LOS CIUDADANOS DEL HOY

Infancias, concepto complejo que refleja la sencillez y la pureza social, que se contaminan al ser mirada por la penumbra social adulta, esa “madurez” que una vez más teme a lo diferente, a lo ajeno. Infancias merecedoras de luz y se esconden a la sombra de gigantes que le ocultan su paso. Infancias, es la hora que alguien os nombre.

En este capítulo tendremos la oportunidad de acercarnos a la historia de la infancia, hacer una aproximación a su polisémico significado, dependiente de aquel que la nombre. Así como, la cruda realidad embarnizada de protección frente al desamparo social que se debe afrontar en esta sociedad moderna.

2.1. CONCEPTO E HISTORIA DE LA INFANCIA

Definir qué es la infancia, es una cuestión compleja y atrevida de hacer frente, tanto es así que, algunos autores llegan hablar no de una sola infancia, sino en plural, infancias diversas y contemporáneas, ya que enfrentan diversidad de identidades y hacen frente a los nuevos desafíos contextuales (Ramírez y Contreras Salina, 2014; Ríos et al., 2016). Un verdadero reto etimológico, puesto que supone una gran incertidumbre. Las definiciones que acompañan a la infancia vienen determinadas por las propias visiones de aquel o aquellos que se atreven a hacerlas (Cabezas, 2023). Si bien, la infancia es definida desde un punto de vista categorizándola según la ciencia que la estudia, tanto es así, que provoca confusión su concepción, dependiendo si se mira a nivel social o biológico, pudiendo desencadenar esta última de nuevo en la invisibilidad. Desde la biología miramos a la infancia como incompletos, en formación, caminando hacia algo, sin embargo, desde la perspectiva social son y están, y deben estar representando y estar sujetos a derechos (Iglesias, 1996). De acuerdo con Jaramillo (2007) “se entiende por Primera Infancia el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los siete años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren.” (p. 110). Siendo esta una etapa decisiva en el desarrollo humano. Por su parte, la segunda infancia de ocho a diez está más valorada y se ve reflejada en que entra en el período de la educación básica, ya que se empiezan a desarrollar las habilidades duras, es decir, las disciplinas (Pozuelos y García Prieto, 2020).

Desde el punto de vista sociológico, la infancia puede ser entendida como agente o paciente social, para ello, hemos de entender a qué se refieren esos conceptos (Jaramillo, 2007; Vanegas, Barón, y Perdomo, 2021). El debate está en encontrar el equilibrio dentro de la dicotomía histórica establecida por dos visiones, la del funcionalismo defendida por autores como Comte y Parson, es decir, entender al niño como una constante carencia. Por otro lado, la hermenéutica asociada a la tolerancia y a la fenomenología de autores como Weber o Goffman, que tiene una visión moderna de la infancia. Frente a ellos, el autor Anthony Giddens defiende que los cambios y la estabilidad social, penden de entender a los sujetos como agentes, pudiendo este permutar la realidad con su razón de ser. Esta compleja visión de Giddens establece una paradoja tal y como apuntan Soto, y Kattan, (2019) “propone que la posibilidad de los cambios sociales es inherente a los actos de reproducción social, en poder de los agentes” (p.197). Por lo tanto, estas permutaciones pueden darse a cualquier escala, quedando esclarecido que todo aquel que la lleve a cabo es un agente, quienes tienen una gran potestad ante sí mismo y los demás, siendo este el fin del concepto de “agencia” someter a un cambio con la acción de uno o varios sujetos. Por su parte, autores como Bourdieu y Amartya Sen se refieren a la agencia desde la praxis, desde una mirada más funcional. De este modo, ambas perspectivas establecen un



punto de partida para poder conciliar a la infancia como agentes, aunque sus teorías no estén pensadas para ellos (Soto y Kattan, 2019).

Movimientos actuales y modernos han promovido la visibilización de lo marginal socialmente, como el feminismo (Ramírez y Contreras Salina, 2014). Donde estos agentes se encuentran en una posición de inferioridad social *in pronta*, conllevando es un obstáculo determinante que desembarca en la imposibilidad de participación en la vida social, justificado por las diferencias biológicas. Por lo tanto, de acuerdo con estas ideas la potestad del agente pende de la construcción social (Soto y Kattan, 2019). La infancia, desde el momento en el que nace, de acuerdo con autores como Alanen (1994) y Mayall (2002), tiene las capacidades suficiente para poder ser considerado agente. No obstante, la infancia abarca desde el nacimiento, así como a toda y cada una de las personas con sus propias diversidades, por lo que, no tienen por qué cumplir con las características predeterminadas para ser sujetos agentes. Entonces cabe preguntarnos si aquellos que no las tienen ¿Son agentes o pacientes de acuerdo con estos autores? ¿Permite el adultocentrismo dejar de ser pacientes a los niños? Siguiendo a Soto y Kattan, (2019) si se entiende “la infancia como un fenómeno social, y a los niños y niñas como actores sociales” (p.201). Otros autores como Jenks (2009) lo entienden como una transición a lo social, el fin de ser niño es dejar de serlo (Jenks, 2005). Autores tan relevantes como Ortega y Gasset (2004) señala que “en vista de que el niño se mueve torpemente por este paisaje nuestro, consideramos la infancia como una etapa enfermiza, defectuosa, que la vida humana atraviesa para llegar a la madurez” (p.423). Por lo tanto, surge una cultura infantil, delimitada y acotada por las propias oportunidades cedidas por el mundo adulto, condenándolos a ser pacientes, sin tener más opciones válidas.

Desde la concepción pedagógica moderna, la niñez se entiende desde una mirada propedéutica, mientras que la contemporánea la trata como una parte de la vida con sus propias características a nivel biológico y social dentro del plano educativo (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014). Otros autores como Piedrahita (2002) la entienden desde una mirada pedagógica como “una etapa de evolución de la especie, como semilla de esperanza de una nación moderna, y como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan los niños” (p.8).

Por lo tanto, partiendo de la idea de que los niños son agentes sociales, así como con las premisas de la pedagogía contemporánea (Vanegas et al. 2021). De acuerdo con Ariès (1987) la concepción de infancia actual es una construcción que inicia en la época medieval, cuando había una indiferencia generalizada frente a la niñez. Por ello, previo a este alcance tan complejo es necesario establecer unas bases sociohistóricas que ayudan a deducir qué entendemos por infancia (Cabezas, 2023).

La infancia es un colectivo con un largo recorrido histórico marcado por sombras llenas de desprecio y de ignorancia plena, tanto es así que hoy día siguen arrastrando esas consecuencias en la actualidad. Como se puede ver en la época grecorromana se afirmaba de acuerdo con Iglesias (1996) “Heráclito, el hijo de Zeus, que aprisiona entre sus manos de bebé las serpientes que acaba de destrozar; los "amores" greco-romanos, adolescentes con rasgos de pequeños angelotes alados” (p. 2)” transmitiendo una concepción angelical de la infancia. Debido a las propias características del pasado, donde las necesidades de mano de obra, la baja distancia de edad entre parientes y la corta esperanza de vida, conllevan a una idea común, el niño era entendido como un “adulto en miniatura”. Es decir, una etapa evolutiva que posee unas características propias y diferentes a los adultos, se les exigía el mismo nivel evolutivo que a cualquier otro estando en otro (Cabezas, 2023; Langer y Esses, 2019; Montes, 2022).



Hay numerosos aspectos que esclarecen el lugar de la infancia a lo largo de la historia, ejemplo de ello, es cómo hasta después de la edad media no se empieza a cuantificar la edad, o en la inexistencia de la presencia infantil en obras de artes hasta el Renacimiento, cuando se empieza a valorar la lactancia materna como unión con su cría (Satriano, 2008). La infancia es un constructo social, que viene definida de acuerdo con el contexto histórico cultural de una forma u otra. De modo que, en el siglo IV eran un estorbo, en el XV eran malos desde el nacimiento, en el XVI un ser humano inacabado, en el XVI y XVII un ser angelical y no es hasta el XX cuando comienza a ser un sujeto con derecho social (Jaramillo, 2007). La infancia comienza a sufrir cambios a partir del siglo XV, cuando emerge el sentimiento de infancia y con ella, las ideas de inocencia, docilidad y en construcción que suelen caracterizar la concepción de infancia de hoy día, la cual fue difundida por los burgueses. En el Siglo XVII marcado por fuertes cambios sociales, como consecuencia de la Revolución Industrial que conlleva a una revolución demográfica, en esta misma época el niño empieza a ser protegido, basándose en las carencias que tenían respecto al adulto (Satriano, 2008). Este giro, continuó hacia un cambio a finales del Siglo XVIII principios del Siglo XIX, en especial en las familias privilegiadas con el surgimiento de las “familias modernas”, donde el niño comienza a ser cuidado y protegido durante un período de tiempo más largo (Langer y Esses, 2019; Meza, 2001; Montes, 2022). Por lo tanto, emergieron autores tan relevantes como Philippe Ariès, Jens Qvortrup, Göran Therborn, Eugene Verhellen, encargados de desenterrar una realidad marginada durante toda la historia de la humanidad. Por ello, se les considera los creadores de la infancia en la Edad Moderna, es de tal importancia su labor, que hoy día sigue siendo una realidad invisible que permanece en el tiempo (Iglesias, 1996). Teniendo en cuenta el recorrido histórico, algunos autores consideran la infancia como un invento de la Edad Moderna (Satriano, 2008). De este modo, siguiendo las ideas de Escolano (1980), hay tres razones que permiten el cambio de la infancia en la Edad Moderna:

- El naturalismo pedagógico de Rousseau y el cambio sentimental hacia los niños.
- La escolarización infantil.
- El desarrollo científico.

Tras estos cambios la infancia pasa a ser potestad social, por sus carencias que deben ser resueltas. Comienzan a emerger lazos entre el magisterio y el vínculo de apego con las madres, creando una unión entre escuela y familia, por la incorporación laboral de la mujer. Si bien, el análisis histórico de la infancia puede verse contaminado por la propia concepción de los historiadores, poniendo en cuestión lo fidedigno del hallazgo (Piedrahita, 2002; Satriano, 2008).

En síntesis, la niñez es un concepto elaborado por un imaginario social, el ser depende de las miradas ajenas, de las características políticas y sociales, que ha ido cambiando y lo sigue haciendo a lo largo del tiempo y está sujeta a prejuicios y estereotipos, infancias autónomas y con juicios morales (Ríos et al., 2016). No obstante, la mirada propedéutica, lo incompleto, lo invisible, definen su forma de relación con ella y requieren de la deconstrucción de las concepciones de la infancia y abandonar la preparación para la vida adulta (Ariès, 1987; Piedrahita, 2002). Así bien, la Convención de los Derechos de la Infancia de 1986 (CDN en adelante) fueron un punto de no retorno. Hoy día, el niño cada vez se diferencia menos de un adulto, esta situación puede ser determinada por la inmediatez y aceleración que en general, conlleva el capitalismo y en particular, el mal uso de las propias tecnologías. Un mundo cada vez más apresurado, impaciente, lejos del ritmo natural de la vida, conllevando a una “infancia hiperrealizada”



y la “infancia desrealizada”, siendo estos las víctimas de los países en vía de desarrollo que no pueden satisfacer sus necesidades básicas (Narodowski, 1999; Ruíz, 2019). En definitiva, una infancia castigada por la injusticia dentro del propio *statu quo* que mantienen aquellos principales beneficiados por el mismo (Iglesias, 1996).

Siguiendo la propia línea cronológica, la concepción del niño siempre ha sido asociada a una perspectiva negativa del mismo. De forma tradicional, la infancia ha sido caracterizada por la insuficiencia y las carencias, determinada por sus “incompetencias” desde el punto de vista del adulto. Esa jerarquía visionaria sobre la etapa de la infancia se traduce en injusticias e inmoralidades de las que se indagarán en los siguientes apartados. Si bien, a pesar del propio avance histórico esa mirada empañada puede traducirse en la acepción de la infancia contemporánea siguiendo la misma línea de adultocentrismo (Cabezas, 2022; Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014).

Por lo tanto, la infancia es defendida por algunos autores desde una concepción idealista, basada en la nostalgia, como el propio Vicente Alexandre que se refiere a ella como un “espacio mítico”, sin embargo, otros autores destacan la infancia como un momento oscuro, como ocurre con Caballero Bonald refiriéndose a ella como “la sombra de la infancia”. Es decir, pende de la experiencia personal hay una concepción más idealista o sombría, dependiendo del sujeto que la mire entenderán una “finalidad” de la infancia u otra. Siguiendo el estudio de Tim Moore (2015), la infancia es concebida desde una multitud de perspectivas desde el mundo adulto, como un recipiente vacío, como un ser indefenso que debe ser protegido, como un ser bondadoso/malo por naturaleza, incluso olvidando que son personas, etc. (Cabezas, 2022; Casas 1998). Sin embargo, atendiendo a la realidad más objetiva desde la contaminación adulta la infancia tiene un valor en sí misma, tiene unas características propias y deben ser respetadas y comprendidas, conllevando a la propia reflexión de si definir la infancia es verdaderamente ético, entendiendo que esta misma supondrá unas limitaciones que empañarán nuestra visión ante la realidad infantil. Al final, todo pende de si se define desde una perspectiva biológica o, por el contrario, social (Carli, 1999). Tras este breve análisis, cabe destacar la potestad de la infancia ante la sociedad y a qué debe hacer frente como colectivo invisibilizado.

2.2. POTESTAD DE LA INFANCIA

En una sociedad posmoderna llena de cambios, no es de extrañar en palabras de Cruz et al. (2019) que exijan “cada vez más de ciudadanos en los que se integre un elevado desarrollo intelectual con altos valores morales, capaces de defender su identidad y soberanía.” (p.121). Ante esto, cabe recordar las ideas que plantea Aristóteles (1993), acerca de la importancia de entender a las personas como seres cívicos que de manera innata poseen las cualidades para ser y formar parte de la ciudadanía. Si bien, dentro de esta se cataloga a los mismos, como de alta o baja intensidad (Lara-Salcedo y Suarez-Rivero, 2021). Sin embargo, “la noción de ciudadanía puede ser entendida como un status que fue conquistado por los miembros de pleno derecho de una comunidad, quienes son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (Marshall, 1967, p.62).

Hacer frente a una dicotomía presente que desafía el *Statu quo* y el avance y la infancia juega un rol fundamental ante ello, ya que, aunque han conseguido ser sujetos de derecho, siguen considerándose como un molde que manipular para lograr ciertos objetivos futuros, es decir, sus logros se basan en la protección con una finalidad puramente egoísta. Por tanto, ese giro de paradigma que renuncia el tradicional debe suponer una transformación social real superando esas ideas predispuestas desde el Siglo XV (Jaramillo, 2008). Ante ello, los grandes pedagogos y psicólogos han demostrado que



es la etapa más importante, como son Piaget, Vygotsky, Brunner. En el caso de Rousseau defiende la idea de que el niño debe ser niño antes que ser adulto, dándole un valor intrínseco (Díaz Arce, 2019). La infancia, se caracteriza por dos cuestiones. Por un lado, hay un aspecto realmente relevante que es la liberación del ser que le caracteriza, de forma que aún la realidad adulta no le ha hecho estragos, libres ante un sistema depredador lleno de súbitos acelerados enfrentados a un desgaste ético. Por otro lado, la invasión capitalista promueve el individualismo extremo y está provocando un cambio total en la ciudadanía, donde ya ni la ciudad es segura, no es un lugar donde el niño pueda desenvolverse de manera autónoma (Morell et al., 2019). Ante ello, Tonucci (1997) ofrece una idea inspirada en la propia filosofía de “El Emilio” donde lo seguro ahora está en la naturaleza, fuera de lo mundano y el estresante mundo consumista. Los ciudadanos se consideran presos del sistema, siervos de este, por ello, Juan Ramón Capella (1993) incide en que hoy día, los “ciudadanos dotados jurídicamente de derechos, pero desprovistos de la capacidad real y del poder efectivo para ejercerlos plenamente” (p. 151).

Este sistema, engendra seres narcisistas e individualistas en estado puro, alejándose del sentimiento de comunidad y cada vez se establecen más segregaciones por cualquier razón, ya sea por edad, género, intereses, etc. (Ruíz, 2019). Un mundo donde la inmediatez se refleja hasta en la propia política, lo que conlleva a que la infancia no importa, pues sus votantes son adultos y se piensa para conseguir votos para las próximas elecciones, no para el bien de todos y cada uno de los ciudadanos. En consecuencia, la calidad ciudadana está decayendo de una manera descomunal, tanto es así que la infancia también se considera de potestad individual, esa pérdida de la comunidad impide la seguridad infantil, ya que andar solo supone una total desvirtuación por parte del resto de los adultos que no son cercanos a este niño y no se enfrentan a su cuidado, como uno más de la ciudadanía que se debe proteger y atender. Para ello, se les ofrece otras alternativas como recursos tecnológicos, intentando paliar esas deficiencias que nunca lograrán hacer frente al no poder desarrollarse de manera natural en las calles de su ciudad. De forma que la infancia se enfrenta a un *fascismo social*, puesto que a pesar de que legalmente tengan mismos derechos y deberes, la práctica se basa en un fuerte autoritarismo ante ellos (Lara-Salcedo y Suarez-Rivero, 2021; Santos, 2009). Por lo tanto, se debe plantear la cuestión de si las ciudades son capaces de enfrentarse a esta realidad, si son realmente ciudades educadoras (Tonucci, 2016).

La participación ciudadana infantil comienza en los años setenta en Francia y poco después se extendió a Italia. Este país fue el que impulsó la relevancia de la educación cívica, puesto que permite ver cómo funciona la política. Si bien, en los inicios la propuesta era dirigida a niños y preadolescentes, de entre diez y catorce años y principalmente se dedicaban a imitar a los adultos, es decir, estaba la forma de participación más básica, solo en forma de información y no con el poder de intervenir (Morell et al., 2019; Soto y Kattan, 2019). De esta forma, Tonucci, propuso una solución ante tal situación y creó la conocida “Ciudad de los Niños”, en Fano en 1991, que entre otras medidas impulsaba la creación de una consejería Municipal formado por niños que se reúnen mensualmente. De forma que el rol que tienen los niños es establecer propuestas y peticiones ante su ciudad fomentando su participación política y la autonomía. Así bien, existe el “Proyectos de los niños”, para que con la ayuda de arquitectos compartan sus ideas sobre las medidas de espacio y mobiliario de la ciudad adaptadas a la infancia (Tonucci, 1997, p.5). En la misma línea UNICEF crea una Asociación de Ciudades Educadoras, la cual se inspira en la Carta Magna que recibe este mismo nombre y surgió en Barcelona en 1990, donde se combina los CDN y los Derechos Humanos (Ballesté, 2018). La finalidad de esta es semejante a la anterior descrita, favoreciendo que la propia



comunidad aúne sus valores para la construcción de una sociedad igualitaria. Todo ello se fundamenta en la democracia de un país, ya que, si se deseara medir, habría que tener en cuenta la participación de todos sus ciudadanos.

Siguiendo esta iniciativa, la comunidad autónoma catalana lo llevó a cabo en ocho municipios en 1997, eso hizo promover cambios legislativos como con la *Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia* dotando la potestad de la infancia como sujeto de derecho. Esta misma ley permitió la participación real de la niñez en el gobierno formando parte de la organización. De la misma forma, destaca el Pacto para la infancia de Cataluña promovido por La Plataforma de Infancia, además de establecer ciertos consejos ante la propuesta de Cataluña (PINCAT) (Montes y Tejeira, 2018; Morell et al., 2019). Estas iniciativas establecieron diferentes permutaciones basada en los derechos infantiles, además de establecer ciertos consejos ante la propuesta: concepción positiva de la infancia, implicación, participación, juego como base, carácter procesual, etc. (Montes y Tejeira, 2018). En el caso de Andalucía existe un decreto que le da potestad a la infancia como ciudadano, si bien, no tiene un recorrido y una praxis relevante, esta es regulada por el *Decreto 237/1999, de 13 de diciembre, por el que se regula el Consejo Regional y los Consejos Provinciales de la Infancia*.

La implantación de este tipo de medidas supone entender diferentes aspectos, tales como conocer que los niños tienden a dar la respuesta deseadas y esperadas por el mundo adulto con el objetivo de que se vean recompensados ante tal respuesta, por ello, hay que tener las herramientas para que sean objetivos y respondan usando su pensamiento infantil. A su vez, para hacerles ver que sus propuestas son escuchadas deben verse reflejados los cambios e interpretar los mismos para ir llevándolo a cabo. Ejemplo de ello serían medidas como las que se han llevado en ciudades españolas como hacer pasos de peatones elevados, reducir la velocidad de los coches, haciendo que la comunidad agache su mirada y hagan permutaciones haciendo su ciudad más infantil y respetuosa (Morell et al., 2019). Con estas medidas el niño pasa a ser un ciudadano activo, si bien, la realidad predominante es que el protagonismo infantil es selectivo y principalmente en los espacios primario, ya que se le omite su participación. No obstante, su presencia está en todas las situaciones cotidianas y preocupantes a nivel social, tales como el marketing, las redes sociales o la inmigración, es decir, no solo deben ser víctimas o seres pasivos ante la realidad, sino tener potestad ante la misma (Soto y Kattan, 2019).

Siguiendo en esta línea, se debe entender la necesidad de la participación de la infancia como agente social desde el momento en el que nacen, lo que implica que no solo se trata de escucharlos, sino de permitir estar y cambiar, abandonando su rol subordinado al mundo adulto, donde se oyen, pero se ignoran (Morell et al., 2019). Ante esta idea se puede tomar dos perspectivas, por un lado, desde la participación ciudadana como derecho y, por otro lado, como desarrollo intrínseco e integral que favorece la relación con los otros. Por lo tanto, ser un ciudadano supone iniciar un constructo social, es decir, es un proceso que comienza en el momento en el que naces, lo cual supone tanto beneficios individuales como sociales, por ello se debe promover en todos los niveles de socialización, incluido desde los agentes primarios, es decir, la familia y la escuela (Del Río-Naveillan, 2019; Espinoza Morales et al., 2020).

De acuerdo con Espinoza Morales et al. (2020) “los principales componentes de la ciudadanía en la infancia son derechos y responsabilidades, interacción social y organización de la sociedad” (p.1). De este modo, es imprescindible hacer alusión a la relevancia de la educación moral de la infancia como parte activa del proceso de



constructo ciudadano, ante ello, aparecen autores como Kohlberg y Piaget que trataremos con mayor profundidad a lo largo de la fundamentación teórica. El rol que ejerce la infancia ante la ciudadanía es comprender poco a poco la misma, siendo un agente social más, conociendo su potestad y obligaciones de manera gradual, adquiriendo así las normas de interacción de la comunidad, así como fortalecer su desarrollo integral. Ante ello, podemos hacer frente a la agencia negativa, entendiendo esta como la mala gestión de resolución de problemas morales y recurrir a soluciones poco aptas, como lo es la silencianción de la infancia a consecuencia de la influencia social (Soto y Kattan, 2019).

Por ello, el estado, la ciudad, debe ofrecer espacios para la infancia, recapitulando la impronta de la Democracia. Ante esta realidad la educación tiene un papel crucial, puesto que ofrece la oportunidad de mostrar sus voces, demostrando que los niños son agentes de la ciudad y de la educación, de forma que necesitan de corresponsabilidad social y participación ciudadana. Aquellas ciudades que se han comentado anteriormente son las conocidas como ciudades educadoras, ya que tal y como se afirma en el VIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, la ciudad educadora debe fomentar la participación, la colaboración comunitaria y la formación en axiología democrática (Subirats, 2004). Por tanto, un ingrediente esencial en esta filosofía ciudadana es la necesidad de crear un sentimiento de comunidad, donde todos y cada uno de los ciudadanos sean corresponsables de la vida social. Así bien, necesita de una pizca de comprensión de la infancia como ciudadanos del hoy y a consecuencia emerge la necesidad de la participación infantil, de forma que haya representación, tal y como se ha ido viendo sigue errándose el proceso de construcción (Ortega et al., 2001).

De esta forma se potencia la *Educación para la ciudadanía*, entendiendo esta como el conjunto de acciones para favorecer la participación democrática de toda la comunidad, ejerciendo una comunicación multidireccional con los diferentes agentes implicados (Trilla y Novella, 2001). De acuerdo con Trilla y Novella (2001) destaca las siguientes medidas para aprender de y con la ciudad mediante su uso, lectura reflexiva, en síntesis, aprender a ser, siendo. A nivel de comunidad se necesita empatía y solidaridad con todo y cada uno de los ciudadanos, donde todos tengan potestad y se atiendan las emociones y sentimientos, generando así activismo social, implicación en cada iniciativa y participación, un mayor compromiso individual para una mejora social, puesto que la motivación intrínseca se verá favorecida. Todo es una cuestión emocional, a mayor empatía y respeto, mayor compromiso y participación. La infancia por su parte se caracteriza por ser especialmente comprometida y son grandes activistas de cambios sociales. Así bien, la cuestión es cómo llevar a cabo esta participación ciudadana infantil en la realidad, para ello Novella Cámara (2012) establece diferentes orientaciones:

- Permitir la participación activa del niño en proyectos relevantes.
- Favorecer el sentimiento de comunidad con su ayuda.
- Partir de la realidad cercana de la infancia.
- Se ha de cuidar cada aspecto que intervenga en la participación infantil desde espacios hasta la metodología.
- Se debe demostrar los cambios que proponen llevándolo a cabo.
- Empoderamiento infantil.

El adulto tiende a la sobreprotección, hasta cierto punto en el que incluso es concebida como un aspecto positivo para el niño, sin embargo, los propios autores pedagogos y psicólogos de mayor renombre apuestan por la relevancia del desarrollo de la autonomía, a fin de cuentas, es lo que permite tener libertad al individuo, por lo que si se sobreprotege se atenta contra ella y puede ser usado como forma de manipulación



(Ramírez y Contreras Salina, 2014). De forma semejante a lo que ocurre en el Mito de las Cavernas de Platón, ya que, si la única forma de mirar que le ofrecemos es la nuestra, la realidad siempre será parcial y sometida. Como todo aprendizaje, supone un incremento y un progreso lento, por lo que se ofrece una preciadanía, de forma que de manera paulatina se vaya incorporando. El rol del adulto ante esto es ejercer de mediador del desarrollo individual y colectivo del niño. La relevancia de la presencia infantil ciudadana no solo repercute de manera positiva en los niños, sino que siguiendo la teoría ecológica de Bronfenbrenner todos influimos en el sistema y a su vez, el sistema influye en nosotros, y los infantes forman parte de este, por ello es un actor social que ejerce cambios y podemos palpar sus transformaciones (Novella Cámara, 2012).

Por lo tanto, el aprendizaje se construye con y por los otros y requiere de la interacción biológica, social y cultural en el desarrollo, siendo, por tanto, la participación un factor fundamental como defiende Novella Cámara (2012) “se convierte en el motor básico del desarrollo y del crecimiento humano.” (p.392). Para la elaboración práctica de la participación ciudadana se necesita de una guía, una apropiación de esta y una eclosión de axiología democrática, según Rogoff (1997) se requiere de: la apropiación participativa, participación guiada y el aprendizaje como proceso cultural. Es decir, va más allá de un mero adoctrinamiento es una construcción intrínseca, una actitud frente a la vida que se va construyendo con la experiencia personal, permitiendo conocer el *yo* y los demás. En suma, todo esto favorece a un desarrollo de la personalidad infantil, Puig (1996) establece constituyentes que intervienen en este:

- “Experiencias de problematización moral”. La imperiosidad de experimentar, explorar y vivenciar a través de los cinco sentidos haciendo frente a las adversidades.
- “Instrumentos de la conciencia moral autónoma”. Los recursos disponibles para hacer frente a esos retos actuando acorde con la moral social y la ética personal. Dar respuesta a ello supone una metacognición moral que permita la fundamentación a través del diálogo, la argumentación u otros recursos como la comprensión crítica que permitan defender su postura.
- “Guías de valor”. Simbología que construye la moral que permite orientarse en las diferentes situaciones de la vida, es decir, la cultura moral predominante del entorno, las cuales van permutando a lo largo del tiempo y se ven afectadas por las diferentes influencias externas.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto se ha de afirmar que es necesario una nueva forma de concebir la ciudadanía, un concepto dinámico, inclusivo, inquieto que promueva el bienestar social, de modo que se cree un entorno libre y seguro para la infancia y el resto de los ciudadanos, dándole voz a cada uno de ellos. De esta forma se empoderará la infancia, dotándole de seguridad y libertad necesarias para su desarrollo, deconstruyendo las negligencias sociales que hay ante sus derechos (Ramírez y Contreras Salinas, 2014).

La participación infantil está sustentada en base a los derechos y las leyes, sin embargo, todo ello se aleja de la puesta en práctica, la realidad es otra, sigue predominando una mirada adultocéntrica, tanto es así, que la presencia de la infancia en la Constitución española de 1978 se centra en el Artículo 39, donde se establecen algunas de las responsabilidades familiares de protección y cuidado del infante, así como la protección infantil pende de debe verse reflejada en los acuerdos internacionales (Del Río-Naveillan, 2019). Estos derechos vienen recogidos en la CDN que fue impulsada por primera vez por el pediatra y educador Janusz Korczak, quien escribió una carta magna proclamando la necesidad de que los niños tengan derechos y se les permita reclamarlos



(Morell et al., 2019). Los Derechos de la Infancia fueron elaborados por primera vez en 1959, donde el niño aparecía como un objeto de protección. No fue hasta 1989 cuando se entienden como sujetos. Dentro de la misma, se pueden localizar un total de cincuenta y cuatro artículos que regulan y atienden a las necesidades de la infancia que se hicieron alusión en el punto anterior (Alderete y Bayal, 2012).

Tanto es así que la CDN supone un antes y un después para la infancia a nivel jurídico, rompiendo con la jerarquía adulta sobre la niñez y siendo considerados como sujetos. En la misma, se alude a la participación mediante diferentes artículos como es el 12 donde alude al derecho a la libre expresión del niño o el Artículo 43 que expresa la realización de un Comité infantil que asegure el cumplimiento de estos derechos. Si bien, los artículos más específicos en torno a la participación son del 12 al 15, aunque autores como Ramírez y Contreras Salina (2014) aluden al 17 y al 31. Según Novella Cámara (2012) esta convención impulsó la creación de los principios conocido por las “3Ps”: protección, Provisión y Participación, a los que Casas (1998) añadió dos más: prevención y Promoción.

Por lo tanto, la CDN supone un antes y un después, desplegando las alas a la concepción positiva de la infancia otorgándole un valor *per se*. No obstante, se refleja la paradoja nombrada en párrafos anteriores, como es que a pesar de lo recogido en el Artículo 5 no tienen la oportunidad de ejercer su derecho político, mientras que se debe ofrecer las medidas adecuadas alcanzando un equilibrio de una manera paulatina acorde con sus características, sin que suponga un riesgo para el propio estado. Así bien, como se ha visto este camino se ha empezado a errar en algunos lugares. Por tanto, la infancia tiene unos derechos políticos y ciudadanos, pero se rechazan argumentándose en ese imaginario social negativo (Díaz Arce, 2019). En definitiva, un sistema democrático es sinónimo de inclusión, es decir, construir Democracia, es construir con los niños.

Conocer la infancia supone entender que sus características y necesidades son propias. En comparación con el resto de los animales la evolución del ser humano es mucho más lenta y requiere de una mayor dependencia en su desarrollo. Todo ello se justifica en que los logros cognitivos son mucho mayores, este paulatino proceso comienza desde antes del nacimiento donde el bebé empieza a conocer el mundo a través del sentido del oído. Por ello, va reconociendo voces y sonidos y una vez que nace los va asociando al sentido de la vista. Además, el bebé interacciona en gran medida con su entorno a través del lenguaje, tanto verbal como no verbal (Español, 2010). Si bien, cada momento de la infancia se caracteriza por unos logros diferentes, en este caso resaltamos las siguientes características de los infantes de edades comprendidas entre cinco y seis años (teniendo en cuenta que no hay una sola infancia) de acuerdo con Piaget (2018):

- *Nivel cognitivo*: mediante la manipulación con el entorno desarrollan el pensamiento intuitivo y concreto, esto conlleva a poder crear hipótesis y supone el inicio del pensamiento lógico-matemático.
- *Nivel afectivo-social*: el alumnado comienza a ser más autónomo, como, por ejemplo: Se viste solo se limpia después de ir al lavabo, marca número de teléfonos, ...
- *Nivel de lenguaje*: mayores destrezas comunicativas: Frases simples, lenguaje completo, vocabulario, etc.
- *Nivel psicomotor*: desarrollan la marcha rítmica que le permite acciones complejas como nadar. Así como la motricidad fina, teniendo un control mayor y comienzan a recortar con buena velocidad.



La infancia tiene sus necesidades básicas centradas en aspectos físicos, biológicos y sociales. A pesar de las numerosas clasificaciones, se atiende a destacar algunas de ellas. En primer lugar, incidir en la *necesidad de libertad* y la *necesidad de juego*, las cuales se refieren a la libertad de tener un espacio en el que poder expresarse a través del juego con sus propias reglas e ideologías. De esta forma, se manifiesta a su vez la *necesidad de desarrollarse individualmente* (física y cognitivamente) tratando aspectos como la creatividad y la imaginación, así como trabajando cualidades motoras (motricidad fina y gruesa). Así bien, otra a destacar, es la *necesidad afectiva-social*, manifestada desde el propio nacimiento a través del apego y se va extendiendo al resto de las edades con las demás personas. Así mismo, al igual que el resto de los seres vivos tienen unas *necesidades fisiológicas* (Malaguzzi, 2021). En consecuencia, satisfacer estas necesidades son un elemento básico de respeto hacia la figura del niño y tiene un papel esencial para poder desarrollarse de forma integral. Por lo que, la manera en la que el mundo adulto considere estas necesidades aclarará la perspectiva social que existe frente a la infancia (Alderete y Bayal, 2012; Brazelton, 2005).

De acuerdo con las características mencionadas y siguiendo de manera respetuosa la propia infancia, el juego toma un papel fundamental en esta etapa. Por ello, debemos hacer especial mención al Artículo 31 referido al derecho al Juego. En él se hace mención de que todos los niños tienen derecho tanto al descanso (abastecimiento de necesidades fisiológicas) como al juego y las actividades propias de su edad participando libremente en la vida cultural y en las artes, siendo el estado quienes proporcionen oportunidades en condiciones de igualdad para participar en ellas. Según Erickson (1970) “por juego se entiende todo comportamiento, actividad o proceso, iniciado, estructurado por los niños o niñas; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad” (p.44).

La principal acción de un ser es jugar, autores como Erickson (1990) afirman que “el juego, entonces, es una función del yo, un intento por sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí mismo” (p. 170), el cual además de ser un derecho es una necesidad básica del niño para su desarrollo. Las concepciones tradicionales atribuyen características al juego como entretenimiento, como premio o en el recreo como tiempo libre o descanso. Sin embargo, si partimos de una concepción positiva de la infancia, hablamos del juego como recurso, es decir, puede considerarse como algo necesario a utilizar en nuestra aula, como una actividad pedagógica. Por todo ello, el juego es un medio de aprendizaje que sirve para desarrollar contenidos pedagógicos, además de ser un modo de expresión. Hay múltiples aspectos que favorecen el juego, como son la experimentación, el descubrimiento, la autonomía, la manipulación, la comunicación, la cooperación, el movimiento, el desarrollo cognitivo, la simbolización (representación) y la imaginación y creatividad (Ruíz de Velasco y Abad, 2011).

El juego es un instrumento esencial para descubrir el entorno, el tiempo y a uno mismo, el simple hecho de trepar, saltar, siendo el juego de mayor nivel los de competencia que suponen un dominio del tiempo y del espacio, lo lúdico tiene un papel esencial en nuestro yo, como los juegos autocósmicos que percibimos los adultos como autoexploración experimentando con el propio cuerpo. Estos, también definen los comportamientos, ayudándonos a entender la moral social y para ello, están los juegos dramáticos o simbólicos. En estos últimos se demuestra el valor *per se* del adulto, puesto que el niño juega serlo. Sin embargo, el juego es trabajo de la infancia y del adulto, en este se debe hacer frente a un problema, pero en nuestra sociedad inmediata “no hay tiempo que perder” primero trabajar y después jugar. Se debe incidir, como la mayor representación de la infancia tiene la misma invisibilidad del niño y es que al igual que él, son una parte invisible y rechazada de nuestra sociedad, pero es universal y favorece



el desarrollo integral. Por ello, se debe entender que la finalidad del juego es el propio, tiene un valor intrínseco y es crucial el entendimiento del niño sobre el mundo que le rodea, libera su forma de interpretarlo, por ende, un medio para ser feliz (Erickson, 1970). Así bien, atender contra el juego supone atender contra la infancia, siendo esta una de las tantas formas por las que la niñez sigue siendo un colectivo establecido en las tinieblas de nuestra sociedad teniendo que hacer frente a innumerables injusticias.

2.3. INFANCIA: INJUSTICIA HERMENÉUTICA Y TESTIMONIAL

Siguiendo las ideas con las que finalizamos y las injusticias que debe hacer frente la infancia. Se puede afirmar que existe una tendencia social, aún en la actualidad, desde una concepción negativa, basada en las carencias desde la perspectiva adulta, sujetos pasivos e incompletos tanto a nivel moral filosófico, como a nivel biológico.

Hoy día, nos enfrentamos a una gran paradoja a la que tenemos que hacer frente, por un lado, nos encontramos con una sociedad que plasma expectativas en sus niños y tienden a sobreprotegerlo que desencadenan en la anulación (Trisciuzzi y Cambi, 1993). Por otro lado, estamos ante un verdadero desprestigio social a un nivel abismal, el niño como capital siendo objeto de consumo donde plasmar expectativas capitalistas denigrando su potestad (Novella Cámara, 2012). Ejemplo de ellos, son los cada vez más difundidos “espacios libres de niños”. Esa normalizada acción llena de una concepción negativa, entendiendo a los niños como un estorbo y un objeto del que se puedan deshacer cuando los adultos están cansados. Un verdadero atentado ante la figura del infante que se basa en la presunción de molestia en su presencia, frente a la “des-responsabilidad” de la familia por mantener el orden sin molestar a los demás (Cabezas, 2022). En definitiva, parafraseando a Sánchez-Reyes et al. (2019) ante los derechos de la infancia se puede tomar dos posiciones. En primer lugar, surgió en el siglo XIX la *doctrina de la situación irregular* en Estados Unidos y Europa y a finales del siglo XX con la CDN para compensar esta perspectiva emerge la *doctrina de la protección integral*. La cual fue elaborada por adultos, sin niños, lo que hace cuestionarse la fragilidad de la potestad infantil en palabras de Cabezas (2022) inspirada en el lema del despotismo ilustrado “todo para el pueblo, pero sin el pueblo” “todo para los niños sin los niños” (p. 27).

La preocupación cada vez está más extendida por ello, siguiendo a Ramírez y Contreras Salinas (2014) destacan que en informes oficiales de UNICEF (2010) y Naciones Unidas manifiestan que (p.97):

- Diariamente mueren 24.000 niños menores de 5 años por causas que se pueden prevenir.
- 100 millones de niños no están escolarizados.
- 150 millones de niños de edades comprendidas entre 5 y 14 años trabajan.
- Entre 500 y 1.500 millones de niños son víctimas de la violencia.
- Entre otras.

Otro de los horrores con los que se convive en la actualidad, es el maltrato infantil, tanto físico como psicológico, tan socialmente aceptados y difundidos, hasta tal punto que es incuestionable hasta para la ley. La posición jerárquica dictatorial que ejerce los familiares frente a los niños permite que se tambaleen constantemente los derechos de la infancia incluso poniendo en riesgo su integridad física. De modo que, un leve maltrato físico es una medida de corrección extendida y aceptada, algo impensable para cualquier persona o animal (De la Rosa Santana et al. 2020). Tanto es así, que previamente se elaboró una ley de protección animal, la cual se usó en Nueva York para poder defender a una niña que estaba siendo maltratada. El desconocido y estremecedor caso de Mary



Ellen Willson en el año 1874, que permitió que una vecina de la niña pudiese salvarle del horror intrafamiliar en el que vivía, alegando a ser un animal con derechos. No fue hasta este momento cuando se implantó una ley que protegiese a la infancia (Cabezas, 2022). Hoy día esas situaciones siguen presentes, ejemplo de ello, es como un total de un veinticinco por ciento de la infancia mundial son víctimas de la explotación laboral infantil de gran expansión por el mundo, y estas mismas derivan a otras como el abuso sexual infantil (Abakedi et al., 2020).

La niñez siempre ha sido un período sensible marcado por la muerte y el abandono, hasta tal punto que se llegó hasta naturalizar, si bien, no son más que signos de la posición cultural que han tomado estos durante la historia (Langer y Esses, 2019; Montes, 2022; Novella Cámara, 2012). Obteniendo datos de acuerdo con Meza (2001), tan estremecedores como entre el año 1775-84 en tan solo una aldea de Albacete hubo un total de doscientos seis fallecidos. Por supuesto, al igual que el resto de la población los infantes de clase media-baja tenían probabilidades menores de salir adelante, conllevando al abandono, por no poder hacer frente a más gastos. Así como, esa alta mortalidad hacía que los familiares no se quisiesen comprometer emocionalmente, por la probabilidad de que no saliesen adelante, tanto era así que le ponían el nombre del hermano muerto (Illick, 1982).

Otro hándicap que provocaba la desatención a los niños era la propia labor de aquellas mujeres de clase baja que tenían que hacer frente a hijos que no eran suyos, por ser “nodrizas”, es decir, las encargadas de criar a hijos de otros conllevando al descuido de los propios. Por ello, hay una transición, que supone un punto de inflexión para la infancia a través de la modernización con la incorporación de la mujer al mundo laboral conllevando a un verdadero cambio. Donde hay que hacer frente a esos niños, que con el paso del tiempo se fue entendiendo que esta etapa suponía un determinante en el futuro personal y social, estableciendo expectativas en los menores (Langer y Esses, 2019; Meza, 2001; Montes, 2022). Ante estas situaciones, se debe reflexionar con respecto a las figuras parentales y su mirada ante la infancia (Delgado et al. 2020). Si bien, es necesario entender el cuadro social en el que estamos sumergidos en una sociedad de la producción donde la conciliación familiar ocupa un tercer plano (Ruíz, 2019). En definitiva, no son más que dos ejemplos de cómo la infancia es víctima de la irregularidad normalizada ante sus derechos.

Atentar contra los derechos supone una injusticia, y la infancia se enfrenta a una injusticia epistémica que a su vez se divide en dos tipos, la hermenéutica y la testimonial a la que se hace frente por el propio estatus y supone un ataque como agente epistémico (Bustos, 2022; Cabezas, 2022). En primer lugar, la *injusticia hermenéutica* es un concepto complejo asociado a las percepciones diferenciadas entre las miradas adultas y de los infantes, es decir, la interpretación y asimilación de la realidad con diferentes niveles emocionales (Giromini y Vilatta, 2022). Dentro de esta según Fricker (2007) se establecen dos tipos de daños, la *desigualdad hermenéutica situada*, corresponde al primero y se relaciona con los prejuicios. El segundo tipo de daño es la consecuencia de estos mismos. Así bien, dentro de la misma se dan dos respuestas, por un lado, tenemos el *silencio preventivo* y, por otro lado, la *irresponsabilidad epistémica* como receptor de la información (Bustos, 2022). En cuanto a la *injusticia testimonial*, es referida a la invalidez o cuestionamiento de validez de la atestación, despreciando su potestad ante su vida, ejemplo de ello, sería la libertad de elección ante la identidad de género un menor (Fricker, 2007; Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras, 2018; Holgado et al. 2021). Este tipo de injusticias se incrementan con narrativas excluyentes que favorecen el *statu quo*, provocando efecto en ambos agentes, tanto en el emisor que parte de esa mirada



contaminada, como el receptor que tiene una concepción negativa sobre sí mismo y establecen un *mecanismo de silencio* (Bustos, 2022; Dotson, 2011). Ambas injusticias fueron nombradas por la filósofa Miranda Fricker y surgió desde una perspectiva feminista para alertar el papel de ciudadanas de segundas de la mujer. Con este tipo de injusticias se causa un gran daño al otro, a aquellos que están sujetos a prejuicios sociales y se posicionan subyacentes. Incluso, a veces ocurre por no tener herramientas lingüísticas con las que hacer frente, desencadenan en la relativización de sus palabras y en la no valoración del sujeto *per se*, acometiéndose a un atentado social que va construyéndose de manera inconsciente, siendo crucial percatarse de ella para poder acometer en contra (Abakedi et al., 2020; Fricker, 2007; Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras, 2018). Por tanto, están directamente asociadas a una concepción totalmente negativa de la infancia que desencadenan en arremeter contra los derechos de esta (Cabezas, 2022).

No es de extrañar, por tanto, obtener datos tan escalofriantes como, de acuerdo con Save The Children en el año 2019 en España más del 25% de los niños han sufrido maltrato por parte de figuras parentales o cuidadores. Esto no es más que una manifestación del propio *sesgo de edad* establecido que a pesar de todo, el constructo que predomina es aquel en el que el niño es subordinado hasta que llega a ser adulto (Young-Buehl, 2012). Si bien, no es necesario alcanzar tan alto nivel para comprobar que este tipo de injusticias forma parte de la vida cotidiana de los niños, ya que en el momento en que se enfrentan a cualquier tipo de exclusión, o se les ignora su opinión sobre algo de su potestad ya está sucediendo. En niveles más escalofriantes tenemos el matrimonio infantil, al cual no pueden ni deben hacer frente, puesto que no están preparados psicológicamente (Abakedi et al., 2020).

Es incuestionable que hay un reto actual de hacer frente a esta lacra que acompaña a la infancia. Desde ciertos sectores se intenta paliar esta situación. De tal modo, se debe resaltar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de 2030 propuesta por las Naciones Unidas que de forma indirecta atiende a algunas de las carencias que hace frente la infancia en la actualidad, sí es cierto, que no de manera directa. Entre los objetivos que se pueden relacionar con la niñez destacan: fin de la pobreza; salud y bienestar; educación de calidad; paz, justicia e instituciones sólidas; entre otros (UNICEF, 2023). Para hacer frente a toda esta lacra España pone frenos con leyes como la *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Así como, la *Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia y a nivel autonómico*, en Andalucía, resalta la *Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía*.

En definitiva, se debe errar en un camino hacia una sociedad que valore y otorgue sentido a la infancia, entender como el propio Francesco Tonucci defiende, que los niños son ciudadanos del hoy, ciudadanos activos, donde tenga valor y deje de invisibilizarse a una gran parte de la población, condenada a la sumisión, pasividad y, en suma, al silencio (Tonucci, 2015). Se trata de aplicar el Principio de Diversidad, es decir, iguales derechos para todos obviando las diferencias ajenas e impulsando de una manera equitativa a aquellos socialmente invisibilizados (Díaz Arce, 2109).

Siguiendo en esta línea, cabe incidir en cómo la filosofía hace frente a la infancia, cuáles son las cuestiones a las que se aventura a interrogar e interpretar, si hay una verdadera indagación en la filosofía del derecho infantil y un cuestionamiento paidocéntrico en torno a la ética para la infancia, alejándose de la mirada centrada en el pensamiento adulto (Alexy, 2016).



CAPÍTULO 3. LA FILOSOFÍA PRÁCTICA POR Y PARA LA INFANCIA DESDE LA EDUCACIÓN

Son muchas las ideas adultas las que desean y promulgan una expectativa de mejora personal en la infancia, siendo esta como una forma de perfeccionamiento humano. Donde su integridad, opinión y derecho quedan en un margen completo. Tras conocer el valor social de la infancia, se pasa a comprender la filosofía práctica y la perspectiva de aquellos que desean acercar a la filosofía no como herramienta presente, sino con una visión futurista de mejora.

La búsqueda incesante de talentos debe girar a una mirada real, horizontal, donde el valor y la búsqueda sea satisfacer las necesidades y características presente de la infancia, valorando especialmente la importancia de su ser natural.

3.1. FILOSOFÍA PRÁCTICA Y ESTATUS MORAL DE LA INFANCIA

La filosofía es un organismo vivo que permite la liberación del pensamiento, donde se debe hacer frente a la construcción y destrucción de conceptos, tanto es así, que Chamorro y Ortega (2019) afirman lo siguiente: “se dice que la filosofía es la generadora de conceptos; la que hace que un hombre piense” (p.109). Esta supone aceptar la incertidumbre constante, es un equilibrio entre lo racional y lo ilógico. Supone un cambio constante, la capacidad de ser crítico, reflexivo ante las oportunidades que ofrece el diálogo comunitario (Arias Sanabria et al., 2016).

Como cualquier otro concepto o ciencia, para entenderse se debe hacer alusión a su origen, por ello, desde tiempos remotos la filosofía siempre ha acompañado a los seres humanos en sus avances. En primer lugar, se debe mencionar a los presocráticos y su relación con la importancia del orden; Sócrates y Platón fieles a la razón, así como a la ética y la política; Aristóteles y el saber de la esencia; Estoicos y epicúreos remarcando el sentido de la vida; Santo Tomás y su adoración a la fe; el racionalismo y el empirismo prevaleciendo el androcentrismo; Kant, idealismo y Nietzsche, entre otros resaltando la importancia de la cognición humana o involucración con el desarrollo del lenguaje objeto de estudio de la filosofía analítica, fenomenología, hermenéutica y estructuralismo, etc. (Valverde y Ramos, 2020).

Una de las grandes cuestiones que abarca la filosofía es la ética y la moral, conceptos complejos y que generan especial debate. Siguiendo las ideas de Aranha e Martins (1993) la moral se considera como el "conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens"³(p. 274). Por lo tanto, la moral está sujeta a la propia influencia colectiva formada por la cultura predominante, se rige en base a las normas predeterminadas. En cuanto a la ética, son esos principios por los cuáles se actúa de una u otra manera desde nuestra construcción individual basada principalmente en experiencias externas, es decir, tiene un carácter principalmente intrínseco, mientras que la moral es compartida a nivel social por un grupo de individuos (Knüppe, 2004). Por lo tanto, la democracia, la ética y la moral van de la mano, sus bases se cimientan desde el momento en el que existen, por lo que es un proceso que debe andamiarse desde el comienzo (Knüppe, 2004).

Siguiendo estas ideas, no es de extrañar la relevancia del rol ciudadano, ya que como indica Díaz Arce (2019) “el contenido racional de una filosofía moral basada en el respeto igualitario para cada sujeto ciudadano y de la responsabilidad universal de cada persona para con la otra” (p. 70).

³ Conjunto de reglas de conducta aceptadas en un momento dado o por un grupo de hombres.



Esta idea, se relaciona idóneamente ante el rol infantil como rebelde ante un sistema basada en una moral de adulto que oprime y silencia las necesidades y características infantiles, a lo que conlleva una reivindicación de los más pequeños a través de sus capacidades (Díaz Arce, 2019). Cabe cuestionar si la infancia es o no poseedora de la moral, puesto que el nivel de desarrollo del juicio moral depende de la ciudadanía (Espinoza Morales et al., 2020). De acuerdo con Mayall (2002) la infancia sí es un agente moral, desde el momento en el que nace. Justifica este hecho en que es participe de su sociedad y debe superar diferentes retos que se hace frente en la vida cotidiana, este planteamiento desencadena a preguntarse si estas características son inclusivas de los bebés y los niños con necesidades especiales que no posean las capacidades para hacer frente a la resolución de esos enigmas. En su estudio, esta autora demostró que los niños seleccionados en su muestra resolvían los conflictos como los adultos, por lo que son agentes. De nuevo, estos resultados plantean la visión adultocéntrica de la propia investigadora, ya que son válidos porque se asemejan a los adultos, pero qué ocurre si no es así. El estatus moral de la infancia se demuestra en el liderazgo autoritario y abusivo que ejerce el adulto sobre el niño, en todos los niveles viéndose afectados tanto agentes primarios como secundarios, estableciéndose una alta jerarquía que separa la adultez de la infancia, suponiendo el fraude de la democracia, por ende, inhibiéndoles como agentes morales (Mayall, 2002).

Ante las ideas predominantes de la infancia como objeto pasivo e inhibido moralmente Knüppe (2004) defiende que un niño de tres años no siente empatía, si bien, si distingue el bien y el mal. Ante tal efecto se encuentra en la paradoja de deber compartir por su moral y no querer por su naturaleza egocéntrica, así como, no es capaz de enfrentarse a juegos de reglas. A estas edades las verdades las entienden como inamovibles, verdades absolutas e incuestionables. No obstante, no todas las llegan a comprender, a esto se le conoce como la moral heterónoma, que son las impuestas por la autoridad y no llegan a entender. Ante ello, aparece el complejo concepto de justicia, que evoluciona con el desarrollo de este, aunque con el desarrollo la sumisión va desapareciendo. Como se vio en el capítulo anterior, el juego es un factor elemental y todo el desarrollo se refleja en él, la justicia, las normas, la ética, etc. Por lo tanto, es imprescindible el rol del niño como ciudadano y como miembro de la comunidad para la construcción de sus normas y reglas, dentro de sus espacios. Así bien, el aprendizaje vicario es de los más comunes en la infancia y en el ser humano en general, por lo que el rol de los adultos es fundamental para que sirva de inspiración.

Por su parte Sánchez (2007), en su estudio establece tres tipos de conceptos relacionados con el desarrollo de la moral infantil:

1. *El trato paternomoral*: basado en el cuidado y el establecimiento del niño como sujeto pasivo moral.
2. *El trato normativo jurídico*: entendiendo al niño como sujeto con derechos.
3. *El trato diferencial*: infante como ser vulnerable y dependiente.

De entre toda la tradición filosófica no fueron tanto los autores que se atrevieron hacer frente a la infancia y su potestad, entre ellos dejaron entre ver cómo el propio estatus moral estaba y está relacionado con esa concepción negativa de la que ya se ha hecho mención. A lo largo de la historia se debe incidir en los siguientes (Matthews y Millan, 2023):

- Platón en su obra “La República”.



- Aristóteles con su obra “Ética a Nicómaco”.
- Los estoicos.
- La filosofía moderna: con autores como Rousseau quien estableció las siguientes etapas: “(i) infancy (birth to age 2); (ii) the age of sensation (3 to 12); (iii) the age of ideas (13 to puberty); (iv) the age of sentiment (puberty to age 20); and (v) the age of marriage and social responsibility (age 21 on)”. (p. 3). En español: “(i) la infancia (del nacimiento a los 2 años); (ii) la edad de las sensaciones (de los 3 a los 12 años); (iii) la edad de las ideas (de los 13 a la pubertad); (iv) la edad de los sentimientos (de la pubertad a los 20 años); y (v) la edad del matrimonio y de la responsabilidad social (a partir de los 21 años).”
- Así bien, los más influyentes fueron Piaget y Kohlberg.

Cabe destacar a ciertos pensadores y estudiosos por sus grandes aportaciones al mundo infantil, entre ellos: Lawrence Kohlberg, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Jean Piaget y John Dewey.

Siguiendo las ideas del psicólogo Kohlberg (1987) el niño tiene su propia moral y establece diferentes niveles entre los que destacan:

- *Preconvencional*, basado en la diferenciación entre el bien y el mal.
- *Convencional*, haciendo alusión a la conformidad y el mantenimiento.
- *Postconvencional*, resaltando la autonomía y la validez moral.

Así mismo, este autor basó el valor de la vida en base a seis estadios morales que estableció:

- Primer estadio: resaltando los castigos.
- Segundo estadio: basado en la reciprocidad.
- Tercer estadio: incide en la buena y mala conducta.
- Cuarto estadio: haciendo hincapié en la autoridad y reglas.
- Quinto estadio: el contrato social.
- Sexto estadio: la conciencia y los principios éticos.

En la misma línea, se contempla como se considera un proceso de construcción paulatina y todo de manera progresiva y en ningún caso regresiva. Este establece un juicio imparcial, ya que separa la valía humana de lo material y religioso, sin embargo, sí que entiende que las sociales aceleran o retrasan la entrada en un nuevo estadio, por lo que la influencia de los agentes primarios supone cierta relevancia en el propio desarrollo del juicio moral. Si bien, el desarrollo es personal, aunque la velocidad de este es extrínseca. Finalmente, Kohlberg (1987) establece que el mayor logro es alcanzar "el razonamiento moral maduro" (p. 314). Estas metas individuales suponen una derivación de influencia en la sociedad, ya que si eres ético y justo lo serás en la sociedad. En definitiva, para Kohlberg, la moral y el yo están interrelacionados.

Piaget, por su parte, también era un psicólogo que al igual que el anterior dedicó parte de su carrera a tratar de entender el juicio moral y su desarrollo en la infancia. Este autor interpreta que el *pensamiento moral afectivo o experiencia moral*, se construye a través de las experiencias. Por otro lado, el *pensamiento moral teórico o verbalizado*, es conseguido cuando son capaces de expresarlo (Knüppe, 2004). Ambos autores, se cuestionaron cómo los niños aprenden las normas y van adquiriendo esa moral.

Rousseau es uno de los grandes filósofos con renombre por dar un vuelco al sentido de la infancia, como se contempló en el capítulo anterior. No obstante, se ha de



resaltar cuáles eran sus ideas acerca de la infancia y su moral. Este pensador se caracterizaba por una idea retrotópica de retorno al origen, de abandono y rechazo a la vida mundana y urbana para regresar a la naturaleza. Por lo que, para él la formación del ser no pende tanto de la sociedad como lo era para Kohlberg, sino más bien era la propia naturaleza la que fortalece nuestro ser, por ello, solicitaba sacar de la sociedad al niño educarlo en la naturaleza siendo esta un medio de liberalización de la opresión social para después insertarlo de nuevo. Esta idea fundamenta la autorresponsabilidad y la autoexigencia, una idea posmoderna de gran alcance en la actualidad. Este pensador apostaba por la libertad y el respeto y por ello, se presentaba en contra de los hábitos que bajo su opinión oprimían la libertad del niño. Sin embargo, Rousseau entendía la infancia como unos seres irracionales, puesto que se basan en el sentir no en el pensamiento. En consecuencia, la educación moral tenía un carácter muy primitivo basado en alejar y evitar que la infancia tropezase ante algún vicio, teniendo en cuenta que el medio de desarrollo era la propia naturaleza, el cambio sería de carácter intrínseco. A su misma vez, el filósofo defendía que un exceso de lectura no era una buena idea, ya que los pensamientos e ideas no serían propias sino estarían “contaminadas” de las ideas de los propios libros, ya que para él apresuraban experiencias personales. Esta idea esconde el estatus moral de la infancia para Rousseau siendo unas personas que no tienen la capacidad de razonar, por lo que deben alejarse de aquello que les pueda influenciar y no sean capaces de mirar de manera crítica. A pesar de ello, tal y como afirma Rousseau (1982), “... la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir, que le son propias; no hay nada más insensato que quererlas sustituir por las nuestras; tanto equivale exigir que un niño tenga cinco pies de alto que juicio a los diez años” (p. 47), la concepción de la infancia de este autor fue un punto de inflexión para la infancia (Gianoutsos, 2006).

Otra gran figura es Locke, quien fue un filósofo del siglo XVII y XVIII fue reconocido por su implicación con los derechos humanos y la libertad. Locke, se centra en dar visibilidad y atender las necesidades básicas y dignidad de los infantes. A diferencia del anterior, sí que los considera como seres racionales, por lo que reivindica su estatus moral adaptado a sus características. Este menciona un aspecto realmente llamativo y es entender a los bebés como seres racionales, ya que como se afirma en Bynum (2015)

It has been experimentally shown that children as young as 18 months old, rather than being radically egocentric, are capable of understanding when another person’s desires differ from their own desires, and of helping someone with differing desires to get what they want (p.5). En español: “Se ha demostrado experimentalmente que los niños de tan sólo 18 meses, en lugar de ser radicalmente egocéntricos, son capaces de comprender cuándo los deseos de otra persona difieren de sus propios deseos, y de ayudar a alguien con deseos diferentes a conseguir lo que quiere”.

Por lo que, ofrece una gran novedad con respecto al juicio moral infantil. Como se ha dicho, Locke se caracteriza por ser un ser realmente comprometido con la libertad y la defiende en especial para la infancia, haciendo hincapié a su vez en la sensibilidad, en su inteligencia intrapersonal. Para ello, otorga un valor especial a la curiosidad como forma de enriquecimiento personal y cognitivo. Siguiendo las propias características de la infancia se debe dar respuestas a sus necesidades, entre ellas alimentar sus preguntas innatas, así como, darles la oportunidad de disfrutar del juego libre. Para este autor, la razón y el lenguaje son unísonas. Así mismo, el filósofo defiende que la infancia es su totalidad potestad de la familia, siendo estos, ejemplos a seguir, educando desde el respeto. Así como, deben acompañarla para alcanzar su libertad en la etapa adulta,



dejando entrever su concepción propedéutica de la misma. De la misma forma, otorga responsabilidad social, siguiendo las ideas del aprendizaje vicario y aludiendo a la importancia del efecto Pigmalión, por ello, es imprescindible la responsabilidad social de plasmar altas expectativas en la infancia. Así mismo, él especulaba en la posibilidad de que la mente humana naciese en esa idea de *tabula Rasa* que estableció el autor anterior (Bynum, 2015; Gianoutsos, 2006; Abakedi et al., 2020).

Locke y Rousseau son autores con ejes comunes y dispares. Ambos plantean el papel del niño en la sociedad, a nivel moral, psicológico y como agente social ante derechos, ética y moral, haciendo frente al estatus moral que se enfrentaba la infancia en aquellos momentos, a pesar de ser de siglos diferentes, la concepción predominante era la misma. Por ello, autores tan relevantes para el estudio de la infancia del siglo XX como Phillips Ariès defiende que antes de estos autores no existía una forma de definir la niñez y desde entonces ha ido *in crescendo* (Benziman, y Benziman, 2012). Estos autores adoptan posturas opuestas en especial en el establecimiento educativo, puesto que Rousseau promueve la idea de *Tabula Rasa*, mientras que Locke finalmente discrepa y defiende que la cognición infantil es innata, aunque requiere de un proceso pausado para su desarrollo, influyendo ambos en el desarrollo moral infantil. Otra de las discrepancias es la defensa de la vida en sociedad de Locke y el alejamiento de Rousseau, así como la apuesta o rechazo de los hábitos, en el primer caso para Locke y en el segundo para Rousseau (Gianoutsos, 2006).

Otro gran filósofo reconocido por su preocupación por la infancia es Dewey, quien vivió en los siglos XIX y XX, su papel fue tan relevante que es incluso considerado como el precursor de la filosofía educativa. Este destacó por crear cursos para niños en la naturaleza, inspirándose en las ideas de Rousseau. Estos permitían acercar la reflexión y la filosofía a la infancia, por lo que el estatus moral de la infancia era de gran relevancia para él, tanto era así que la niñez significaba para Dewey es un ser lleno de capacidades que refleja el camino del crecimiento, no como falta de capacidad, ya que la propia flexibilidad les otorga la posibilidad de mejorar. Por ello, hay que darles el lugar para expresar sus nociones intelectuales y morales. Así mismo, este autor es reconocido por su entusiasmo ante la democracia y entiende que el rol del niño es el de agente social en el sistema democrático, haciendo hincapié en la vida en comunidad para el desarrollo intrapersonal (Bynum, 2015).

Se ha de incidir en la relación entre Locke, desde una perspectiva empirista, y Dewey, desde una perspectiva pragmática, ambos filósofos muy interesados en la infancia y la educación mediante el desarrollo del sentimiento de comunidad. Además, otorgaron una verdadera potestad al juego, como medio incluso para ejercer la democracia, y por ello, siguen siendo grandes influyentes en la actualidad. Tanto es así que la influencia de Locke supuso un cambio de paradigma en la psicología basado en, de acuerdo con Bynum (2015) “Instead of seeing childhood as reason’s sleep, they’ve have started to see children as rational creatures, and they’ve begun designing their experiments accordingly” (p.6). En español: “en lugar de ver la infancia como el sueño de la razón, han empezado a ver a los niños como criaturas racionales, y han empezado a diseñar sus experimentos en consecuencia”. Es decir, ambos otorgan un verdadero estatus moral a la infancia respetando a esta desde una jerga infantil, adaptándonos a ella. Ambos autores defendían el poder del pensamiento convergente en la infancia, permitiendo ser modelos intelectuales y morales para el mundo adulto, justificado en que la infancia no es completamente egocéntrica. En definitiva, el respeto a la infancia desencadena en la motivación y a su vez, en el aprendizaje incesante, además de enfatizar los nexos entre adultos y niños (Bynum, 2015).



Esta selección de autores son solo algunos ejemplos de grandes pensadores y psicólogos que hicieron hincapié en la filosofía, la moral y la ética de los infantes, si bien, existen otras muchas figuras que se irán mencionando a lo largo de los capítulos. Se ha de incidir en cómo uno de los grandes precursores del siglo XX de la filosofía para niños Matthew Lipman se contrapone a Piaget, puesto que este a su parecer restringe a la infancia y promueve una concepción negativa de la misma y esta es esencial para poder entender cómo le hace frente la filosofía (Matthews y Mullin, 2023).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que hasta hoy día sigue predominando una concepción aristotélica ante la infancia, es decir, es prospectiva. Por ello, minusvaloran las producciones los niños, como las artísticas, por lo que la filosofía avanza si lo hace el estatus moral de la infancia. Esto incluso ocurre sin saberlo, ya que siguiendo las ideas de Matthew y Mullin (2023)

They consider the fundamental responsibility they bear toward their children to be the obligation to provide the kind of supportive environment those children need to develop into normal adults, with the biological and psychological structures in place needed to perform the functions we assume that normal, standard adults can perform (p. 1). En español: “consideran que la responsabilidad fundamental que tienen hacia sus hijos es la obligación de proporcionarles el tipo de entorno de apoyo que necesitan para convertirse en adultos normales, con las estructuras biológicas y psicológicas necesarias para desempeñar las funciones que suponemos que pueden realizar los adultos normales.”

Por lo tanto, para hacer frente a esta realidad se debe respetar las manifestaciones de los niños, de acuerdo, con sus experiencias y su propia posverdad. A pesar de las diferencias, incluso a nivel físico que separa a los adultos de los niños en cuanto a la formación cerebral, estableciendo mayores conexiones cerebrales los infantes. Por ello, autores como Narveson (1988) como se cita en Matthews y Mullin (2023) “for instance, argues that children do not have moral status in their own right because only free rational beings, capable of entering into reciprocal relations with one another, have fundamental rights” (p.8). En español: “por ejemplo, sostiene que los niños no tienen estatuto moral por derecho propio porque sólo los seres racionales libres, capaces de entablar relaciones recíprocas entre sí, tienen derechos fundamentales”. En contraposición, surgen ideas acerca de que sí que tienen un estatus moral, justificado en una visión propedéutica de la infancia y en la versión más progresista se encuentran afirmaciones como las de Matthews y Mullin (2023) “some non-paradigmatic children (and adults) have moral status not simply because others value them but because they are themselves capable of being active participants in morally valuable relationships with others” (p. 8). En español: “algunos niños (y adultos) no paradigmáticos tienen estatus moral no sólo porque otros los valoran, sino porque ellos mismos son capaces de participar activamente en relaciones moralmente valiosas con los demás”. Otorgando valor al niño *per se*.

En síntesis, la autonomía y la moral son parte de un mismo desarrollo, por lo que la lacra que acompaña a la concepción negativa asociada al estatus moral predominante en las sociedades hace que se vea reflejado en la filosofía práctica, desencadenando a que de nuevo se plantean tesis dispares sin tener en cuenta las características y necesidades de la infancia, que derrumban su autonomía y su desarrollo. La filosofía, tiene un papel crucial, ya que sus bases deben atender a la diversidad que establece esta propia etapa evolutiva y debe romper con ese estatus donde lo deseable solo se logra llegando a la adultez (Matthews y Muttin, 2023).



3.2. PENSAMIENTO CRÍTICO INFANTIL

El pensamiento crítico es un concepto abstracto, por lo que definirlo siempre ha supuesto ciertas controversias. Si bien, grandes autores como: Ennis, Beyer, Beltrán, Lipman, Santiuste, Paul, Paul y Elder o Faccione, han establecido ejes comunes, considerándolo como un proceso vivo que requiere de análisis y de la capacidad reflexiva como forma de conjugación de ideas (Paz et al., 2010). Siguiendo las ideas de Paul y Elder (2005) el pensamiento crítico se entiende como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento” (p.7). Este tipo de pensamiento supone el desarrollo de actividades cognitivas tales como la indagación, la reflexión, la resolución de problemas, la percepción, las analogías, las metáforas o la crítica (Gómez-Gómez y Botero-Bedoya, 2020). Por lo tanto, es la combinación objetiva de diferentes actividades cognitivas que interactúan de manera combinada y permiten el razonamiento. Ennis (1985) añade que este tipo de pensamiento es imprescindible para la toma de decisiones, ya que permite la emersión de juicios críticos (Alzate, 2012). La evolución del pensamiento crítico supone numerosas ventajas al individuo quien va a ser capaz de analizar la realidad, escuchar y ser menos sumiso, si bien, su existencia se basa en la necesidad de la interacción social (Alzate, 2012; Gonzales Soto et al., 2020).

Uno de los grandes representantes del pensamiento crítico es John Dewey, quien prefiere referirse a pensamiento reflexivo (Chamorro y Ortega, 2019). De acuerdo con este filósofo establece que es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (citado en Campos, 2007, p.20). La evolución del pensamiento reflexivo supone ir haciendo frente a unos pasos (Dewey, 1989):

- *Etapa pre-reflexiva*: primero el asombro y la duda entran en acción activando el pensamiento, conllevando a la creación de hipótesis.
- *Etapa post-reflexiva*: son las acciones que ocurren entre ambos procesos, conllevando a la búsqueda de diferentes soluciones, comprobar, comparar, etc.
- *Situación resuelta*: fase de investigación, en busca de alguna evidencia que aclaren las dudas.

El pensamiento crítico puede ser abordado desde diferentes disciplinas, desde la filosofía, la psicología o la sociología. Desde la perspectiva filosófica se centran en conceptos y productos de la construcción del conocimiento, mientras que, desde la psicológica trata de describir y entender lo anterior (Alzate, 2012). Así bien, se puede hacer frente desde dos concepciones. Por un lado, desde la perspectiva de las disposiciones establecido por Facione (2014), relacionado con la forma de usar las habilidades a través del razonamiento. Por otro lado, desde la percepción de la motivación que pende de la propia estima y la inteligencia intrapersonal, así como la motivación extrínseca de la propia labor (Eccles y Wigfield, 2002).

En definitiva, a pesar de la interacción cognitiva que supone el pensamiento crítico, algunos autores como Tamayo et al. (2015) establecen que hay tres ejes fundamentales que lo sustentan:

En primer lugar, resalta la *argumentación*, como es conocido el desarrollo del lenguaje es imprescindible para el desarrollo del pensamiento, tal y como estableció Vygostky, por lo tanto, la expresión oral de este pensamiento se traduce en la argumentación (Sánchez-Reyes et al., 2019). Argumentar supone la capacidad de aceptar o refutar una idea, así como, interviene directamente la capacidad de convicción que tiene



sobre el receptor, por lo que es imprescindible la interacción social (Alzate, 2012). La argumentación se divide en diferentes estructuras: “la superestructura, la macroestructura y la microestructura”, las cuales permiten el acercamiento progresivo al propio lenguaje científico (Van Dijk, 1983). Así mismo, dentro del proceso de la argumentación debemos incidir en ámbitos. Por un lado, sería el estructural, relacionado con la indagación. Por otro, la funcionalidad. Tras la evolución de este proceso individual florece la argumentación dialógica o de voz, que mediante el desafío cognitivo social permite un intercambio de ideas entre individuos hasta poder llegar a un consenso mediante el debate constante suponiendo la acomodación de ideas, teniendo, por tanto, repercusiones tanto comunes como individuales (Alzate, 2012; Sánchez-Reyes et al. 2019).

Algunos autores la reconocen como la *dimensión dialógica*, basada en la relevancia de la praxis mediante el lenguaje y la interacción con los otros de forma que compendie en el razonamiento, así como en la autonomía y la reflexión (Salamanca, 2018). El diálogo supone una herramienta esencial para la construcción del pensamiento como así defendían autores emblemáticos como Paulo Freire y Matthew Lipman, todo ello, supone una aproximación a la liberación del sujeto desde la perspectiva de Freire, ya que trasciende hacia la reflexión y transformación constante que permite el asombro de la persona. Para Lipman era una herramienta democrática dejando entre ver, de nuevo, esa influencia de Dewey, si bien, para ambos es un motor de cambio social imprescindible (Freire, 1970; Jaime et al., 2019).

En segundo lugar, se hace alusión a la *solución de problemas*, es una acción intrínseca del pensamiento crítico, que permite establecer una respuesta acorde y premeditada, para poder lograrla necesita entrar en acción otras actividades mentales tales como la creatividad o la curiosidad. La diferencia que se entabla entre la resolución de problemas y el pensamiento crítico es que el primero tiene un carácter más reducido, mientras que el segundo su carácter es más abierto y flexible, predispuesto a representar realidades, por ejemplo, a través de la argumentación (Alzate, 2012). Siguiendo las ideas de Polya (2008), establece cuatro pasos para la resolución de problemas: entender el problema, configurar un plan, ejecutarlo y mirar hacia atrás, es decir, revisarlo. Por lo tanto, el pensamiento crítico no solo busca una solución, sino propone alternativas tras la reflexión como posibles soluciones. Esta, para autores como Salinas (2016) se enmarca en la *dimensión lógica*, relacionada con las diferentes acciones del pensamiento que permiten la actitud reflexiva e investigativa.

En tercer y último lugar, destaca la *metacognición*, la cual se entiende de acuerdo con Tamayo et al. (2015) como “al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos” (p. 126). Esta misma entabla tres ámbitos generales, el conocimiento, la conciencia y el control sobre el pensamiento (Gunstone y Mitchell, 1998; Tamayo et al., 2015). Todo esto permite obtener un pensamiento flexible que aborde las situaciones de manera estratégica, así como la autorregulación del pensamiento, lo cual supone la presencia de una planificación, monitoreo y una evaluación (Tamayo et al., 2015). Por lo tanto, existe una estrecha relación entre la argumentación y la metacognición, puesto que ambos suponen el control del conocimiento y ser consciente de las capacidades cognitivas. Así mismo, ser responsable de las nociones que se tienen es indispensable para establecer seguridad en los argumentos, suponiendo esta situación una interacción directa con la motivación intrínseca y la inteligencia intrapersonal (Alzate, 2012). Por lo tanto, esta se basa en la *dimensión metacognitiva*, la cual supone la interacción de diferentes procesos cognitivos y herramientas asociadas al aprendizaje, como planificación, aplicación de estrategias, la evaluación y la transferencia a otras situaciones (Chamorro y Ortega, 2019).



Así mismo, otros autores añaden a estas dos dimensiones más. Por un lado, la *dimensión de responsabilidad*, la cual se relaciona con el nivel de compromiso ante la reflexión. Por otro lado, la *dimensión creativa*, basada en la capacidad de generar nuevas ideas y entrelazarla con otras predisuestas con el fin de dar respuesta a los problemas. Teniendo en cuenta las palabras de Izu (2007) por creatividad se entiende como “la capacidad de aplicar y generar conocimientos en una amplia variedad de contextos con el fin de cumplir un objetivo específico de un modo nuevo” (p.312). No es de extrañar que se interrelacione el pensamiento crítico y el creativo considerados como dos ejes complementarios, de acuerdo, con las ideas del filósofo Lipman influenciados de las ideas de Dewey, entiendo que la interacción entre ambos supone la creación del pensamiento cuidado (Alzate, 2012; Chamorro y Ortega, 2019).

En síntesis, el pensamiento crítico permite dotar al individuo de unas herramientas que le permiten hacer frente a la vida social y al conocimiento de sí mismo. Consiguiendo, por tanto, una mejor inserción social desde el inicio mediante un rol reflexivo y crítico ante la vida. De forma que el ser solo puede alcanzar la libertad y sus derechos únicamente si consigue lograr un pensamiento crítico, ya que obtiene las nociones necesarias para engendrar un pensamiento flexible y apto para la incertidumbre. Tanto es así, que la propia UNESCO establece que la relación entre el pensamiento crítico, la creatividad y la cooperación son fundamentales para el desarrollo en la sociedad hoy día (Álvarez, 2018; Scott, 2015). Del mismo modo, es una forma de ofrecer potestad a la niñez dándoles visibilidad y estableciendo una concepción positiva de la infancia (Lipman et al., 2002).

3.3. NIÑOS Y NIÑAS: LOS FILÓSOFOS/AS DEL SIGLO XXI

Según Borda (2021) el pensamiento crítico debe cumplir con ciertas características dentro de estas destacan: debe ser una persona formada, de forma que tenga multitud de argumentos para justificar. Debe tener un pensamiento flexible adaptado a las diferentes concepciones de los otros. Ser capaz de dar de manera justa un juicio, siendo neutral. Además, tienen que caracterizarse por hacer un cuestionamiento constante, tener una gran gestión emocional, en la misma línea saber autorregularse y construir y deconstruir sus ideas constantemente. Partiendo de estas premisas, junto con lo conocido previamente se debe cuestionar ¿cuáles de estas características cumple la infancia para poder entender que expresan el pensamiento crítico?

La concepción negativa de la infancia basada en las carencias y la propedéutica tiende a generar pensamientos acerca de que la niñez es una etapa que debe estar exenta del trabajo del pensamiento crítico y aún que puedan ser agentes que lo manifiesten y lo desarrollen. Sin embargo, hay un sinnúmero de características que son similares e imprescindibles para ser grandes pensadores. Los niños comienzan a adquirir poco a poco diferentes habilidades cognitivas que previamente deben haber sido vivenciadas mediante la experimentación de los cinco sentidos. Así mismo, es imprescindible atender al ámbito socio-afectivo, una vez que interaccionan estos ámbitos junto con el cognitivo se perciben las muestras del desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. En base al nivel cognitivo debe resaltar los siguientes aspectos (Izu, 2007):

- *Percepción*: este destaca por el conocimiento de sí mismo y del mundo a través de los sentidos para conocer mundo interno y externo. Así como, se asocia al conocimiento sobre sus nociones cognitivas, es decir, la metacognición.



- *La elaboración de ideas*: creación de conceptos y relación entre ellos, de una manera libre, creativa y flexible. Dentro de esta destacamos diferentes *estilos de pensamiento*. Estos están relacionados con los hemisferios cerebrales. En concreto con los pensamientos convergentes y divergentes, este último, se suele relacionar tradicionalmente con la creatividad, las habilidades de pensamiento, respuestas creativas, fluidez y originalidad. En definitiva, permite la resolución de problemas de una manera diferente.
- *Comunicar y expresar ideas*: implica la organización de ideas para poder transmitirla al resto, de una manera coherente que exprese los pensamientos, sin esto no se podría favorecer la creatividad.

A nivel socioafectivo destacan los siguientes aspectos (Izu, 2007):

- *Apertura a la experiencia*: inquietudes y deseo de conocer el mundo que le rodea permitiendo un mayor número de experiencias y la adaptación de las propias vivencias. Esto supone la creación previa de esquemas conceptuales.
- *Tolerancia a la ambigüedad*: es la capacidad relacionada con la permisividad de vivir con incertidumbres de manera transitoria, sin suponer un problema, es decir, la capacidad de ser tolerantes ante lo confuso. Este principio, presupone que el proceso de aprendizaje es lento y supone experiencias vividas que se van adquiriendo de manera gradual.
- *Autoestima positiva*: de manera científica no está demostrado la capacidad de pensamiento y creatividad con este principio, si bien, una buena autoestima permite al alumnado ser seguro de sí mismo. Esto conlleva a que sus intervenciones además de ser más continuas también serán capaces de ser tolerantes a la modificación y al error, por lo tanto, existe una mayor posibilidad de dar respuestas alternativas sin temor.
- *Perseverancia*: la motivación intrínseca permite al alumnado la continuidad, el tesón de empezar, progresar y finalizar un proceso, disfrutando de cada momento incluida la emoción y satisfacción de llegar al final.
- *Motivación a crear*: al igual que la anterior pende una motivación intrínseca que permite la fluidez de la creatividad ante la resolución de problemas, incluso incrementándose cuanto mayor nivel de dificultad tiene.
- *Habilidades sociales*: partiendo de la naturaleza social de la persona, permite que mediante la interacción se fomente la creatividad, se resuelvan conflictos, se favorezca el aprendizaje vicario, así como, la empatía.

El pensamiento crítico, no solo se expresa desde estas formas a través de la metacognición o la resolución de problemas, en palabras de Miguélez (2018) se necesita de diferentes habilidades que se asemejan a las nombradas: percepción, argumentación, traducción (asociado a los diferentes lenguajes de la infancia), conceptualización e investigación (relacionado con el cuestionamiento). De forma, que de entre todas ellas se debe incidir en la argumentación, la cual se relaciona con el ámbito de la comunicación y las habilidades sociales, no obstante, este aspecto es de especial relevancia dentro del mismo, por este motivo, se debe incidir en él (Alzate, 2012). Tal y como se comentó en



el punto anterior, la argumentación es fundamental, por ello, debemos partir de la propia naturaleza infantil que son mucho más flexibles a la hora de cambiar sus argumentos, siendo unos buenos interlocutores con una gran escucha activa, capaces de aceptar los otros, a pesar, de ser egocéntricos innatos (Sánchez-Reyes et al., 2019; Ruíz, 2019). En la misma línea, para poder argumentar debe fluir el diálogo y cuestiones imprescindibles para desarrollar el pensamiento filosófico. Los grandes filósofos como Sócrates, Lipman o Paul usaban como metodología principalmente la pregunta, si bien, no de cualquier forma, sino, una que invite a la reflexión de manera abierta, ya que una mente despierta y viva, es una mente que se cuestiona. En suma, el propio pensamiento crítico lleva implícito la justificación, la interrogación y la reflexión, por ello, es imprescindible la cuestión como eje sustancial, en busca de la veracidad relativa de una manera contextualizada, marcando un objetivo y una pregunta (Camargo y Useche, 2015).

La pregunta, la argumentación hacen que fluya un diálogo, si recordamos a una de las mayores figuras representativas de la filosofía, Sócrates, basaba su método en este mismo, lo conocido como la *Mayéutica*, esta forma de trabajar con el resto desde una perspectiva horizontal, fluida, que permite divagar, entrelazar ideas, establecer conclusiones, sin duda respeta esas habilidades innatas de la infancia que comportan cuales grandes filósofos, aportando luz a cada una de las ideas que aparecen en esas conversaciones enriqueciéndose de manera individual y también, grupal, todo ello, se consigue con la pregunta, siendo el fin pensar, no encontrar la verdad absoluta. En la misma línea, Freire (1970) establece la importancia del diálogo como principal eje de la construcción del conocimiento, de esta forma permite que el niño no solo sea un sujeto pasivo que recibe información, sino que además la crea, lo que se supone que es agente del conocimiento. Desde su perspectiva, obtiene una mirada propedéutica, abordando la importancia de este como medio de liberación del sistema, para que el niño tenga la capacidad de contrastar la información que recibe y tenga sus propios argumentos como ciudadano. Todo ello, establece un conjunción entre la democracia, la política, la igualdad y la ética (Arias Sanabria et al., 2016).

El propio Loris Malaguzzi nos recuerda los niños tienen cien maneras de expresar y hablar, no solo mediante el lenguaje oral, por ello, se debe traducir el propio diálogo que establecen a través del lenguaje no verbal, el juego, el dibujo, la escritura o la música entre otras numerosas formas, que pueden ir más allá de la imaginación de un adulto (Alzate, 2012; Malaguzzi, 2021; Miguélez, 2018).

Teniendo en cuenta, estas características que forman parte natural del ser infantil, no es de extrañar entender la infancia como verdaderos filósofos que piensan, reflexionan y cuestionan cada vez que se les permite (Miguélez, 2018). Tanto es así, que en palabras de Arias Sanabria et al. (2016) afirma que "para filosofar, la infancia es un momento esplendoroso porque tiene una disponibilidad natural para el asombro y la curiosidad." (P. 246). Por ello, autores tan reconocidos como Matthew Lipman apostaron por acercar la filosofía a la infancia. Este, concreto creó una forma de intervención para trabajarla con niños donde se incidiese en el planteamiento de cuestiones de forma que reflexionasen de manera autónoma y en común, desarrollando incluso la capacidad de



autoevaluación (Artidiello, 2018). En concreto, se centra en focalizar la elaboración de juicios, acercando esta actitud al día a día de los infantes, donde se atiende al ser pulcro ante las afirmaciones que establecen, considerando si son o no son adecuados a la situación, es decir, que exista una cierta sensibilidad ante el contexto, ya que dependiendo de este el argumento será o no adecuado. Para todo ello, sin duda es imprescindible la fundamentación de los juicios que se estén estableciendo (Miguélez, 2018). De nuevo, se recuperan las ideas de argumentación, pregunta y diálogo, que además promueve un clima cooperativo, respetuoso con uno mismo y con los demás, conociéndose intrínseca y extrínsecamente. Así bien, el adulto toma un rol de guía respetuoso, cercano y supone una verdadera figura de referencia, que propone, media y dispone el ambiente (Arias Sanabria et al., 2016). Por ello, todo docente debe tener un mínimo de interés por el pensamiento filosófico y debe saber saborear el mejunje presente cada día en sus maravillosos compañeros de aventura, estableciendo la relación en base al diálogo multidireccional, de forma que valore al alumnado de una manera intrínseca, en consecuencia, dejando entrever una filosofía práctica con una perspectiva positiva de la infancia y la educación (Artidiello, 2018).

La infancia se caracteriza por conocer el mundo a través de los cinco sentidos desde su nacimiento de una manera innata, partiendo de la acción de manosear, chupar o lanzar objetos, de esta forma el niño va formando una imagen del mundo *in crescendo*, en tanto que el niño adquiere autonomía. A medida que avanza esa exploración se va construyendo el pensamiento mediante el planteamiento de hipótesis, las cuales debe gozar de autonomía para poder ratificarlas o no, esta etapa empírica permite la construcción de las representaciones internas, esto se comienza a completar con el cuestionamiento de los ¿por qué? de todo (Tamayo et al., 2015). De acuerdo con Dewey (1989) estas cuestiones no las hace por buscar una explicación científica, sino como una manera más de explorar el mundo, de forma que demanda y obtiene respuesta, ante estas demandas el educador tiene la responsabilidad moral de respetarla y seguir fomentando las cuestiones, no establecer respuestas como si fuesen verdades absolutas (James et al., 2021). Los niños viven en el asombro, tienen la capacidad de ser curiosos por naturaleza, de cuestionarse aún con la libertad de prejuicios solo se debe reconocer estas virtudes desde sus múltiples formas de expresión y conservarlo desde la consideración y la valoración (Artidiello, 2018; Lipman, 1998). Por ello, pensadores como Lipman apuestan por acercar y respetar esas características filosóficas de la infancia potenciando estas a través de la filosofía para niños, rompiendo con la educación convencional (James et al., 2021).



CAPÍTULO 4. FILOSOFÍA, EDUCACIÓN E INFANCIAS: ERRANDO HACIA LA UTOPIA

La educación y la filosofía son dos caras de una misma moneda que deben ir interrelacionadas, ya que el cuestionamiento, la incertidumbre y el errar constante forma parte del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (en adelante, E-A). Todo ello, junto con los protagonistas de este, quienes son filósofos innatos, seres únicos llenos de ideas, creatividad y cuestiones. No es de extrañar, que, si se labra cambios sociales respetuosos con las personas, aumentado el compromiso de la comunidad se logre hacer cambios realmente utópicos, quien sabe si cerca de una verdadera renovación pedagógica.

4.1. EL SILENCIO DE LA EDUCACIÓN ANTE LAS VOCES DE LA INFANCIA

La infancia es y debe estar presente en cada uno de los espacios en los que interviene y ante ello, la filosofía y la educación deben darles la potestad que le pertenece. Ya en el bloque anterior se mencionó diferentes intervenciones o programas que dan respuesta a la infancia ¿están pensados para la infancia? ¿cuáles son sus objetivos? ¿qué beneficios tienen para la niñez?

En primer lugar, es de obligada mención nombrar al gran precursor de la Filosofía para niños (en adelante FpN) de Matthew Lipman. Este filósofo fue un gran defensor de las potencialidades que tiene la infancia como agentes sociales que tienen el poder y las características de grandes filósofos. Si bien, ¿todos los niños lo cumplen? ¿qué ocurre con aquellos que tienen necesidades especiales? Estas cuestiones ya se plantearon en el primer bloque y autores como Cabezas (2022) abordaban la plenitud de esto contra todo pronóstico.

Lipman para dar respuesta a su defensa de la infancia y la filosofía, entablando un vínculo natural, que propició la creación del Programa FpN junto con Ann Margaret Sharp, el cual ha llegado a ser un campo de investigación y es entendida como “un movimiento que tiene por objetivo enseñar habilidades de razonamiento y argumentación a los niños.” (Álvarez Marco, 2021, p.36; Lipman et al., 2002). Este empezó a aplicarlo en Nueva Jersey y poco a poco fue extendiéndose, aunque otros autores previamente ya lo hubiesen hablado, su influencia fue tal que en latino América la siguen llevando a cabo (Chamorro y Ortega, 2019). Su principal función es acercar la filosofía a la infancia, favoreciendo el pensamiento crítico a través de metodologías como el diálogo, la argumentación, la constructiva y la metacognición, desde una perspectiva respetuosa con las propias aptitudes de la niñez, es decir, ser curiosos e investigativos. Por ello, Lipman defendía el acercamiento a la filosofía a todas las edades, en especial a la infancia, ya que entiende que son filósofos innatos (Artidiello, 2018; Lipman, 1998).

El Programa FpN nació en los años setenta en Estados Unidos, lugar de origen de Lipman y llegó a España en 1985 cuando dio el Congreso de Filosofía y Juventud en la capital del país, su repercusión fue tal que se crearon diferentes sedes por los países gracias al impulso y cooperación de los profesores, incluido este último para seguir la propuesta de este autor (Artidiello, 2018). Algunos de los grupos que destacan en España por la creación de iniciativas, investigaciones y proyectos relacionados con la filosofía para niños son el Grupo IREF de Cataluña o el Proxecto microscopio en Galicia, no obstante, el primero fue el de la capital en 1992, en otras grandes ciudades como



Barcelona se creó el Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (Miguélez, 2018; Trilla y García, 2001).

El principal objetivo de este Programa es promover el pensamiento crítico de la infancia en beneficio social, educativo y de autonomía. De forma que obtenga diferentes herramientas que le permita establecer esa actitud de una manera natural, es decir, engendrar una actitud de reflexión filosófica que suponga una metamorfosis en el pensamiento del niño, dándole la oportunidad de cuestionar cada idea o suceso, de forma que se evite el adoctrinamiento (Chamorro y Ortega, 2019). Para ello, es imprescindible respetar y apostar no solo por el desarrollo cognitivo, sino también, el emocional y dotar de un espacio en el aula en el que el alumnado esté invitado a crear e investigar, a dudar y reflexionar, mediante el diálogo (Artidiello, 2018). De esta forma, en la *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria*, se recoge el siguiente saber básico: “CA.02.B.02. El pensamiento crítico y reflexivo, las actitudes de calma, escucha y atención como elementos necesarios para la autorregulación emocional” (p. 26). No obstante, persigue de alguna forma una mirada centrada en el adulto y no en el valor intrínseco de la infancia, ya que autores como Chamorro y Ortega (2019) defienden el PC con un valor para el venidero y se refiere a los niños como ciudadanos del futuro.

La realidad social en la que vivimos destaca por una educación que restringe y limita el diálogo y en consecuencia la reflexión y la crítica, es decir, tiende a la sumisión. Lipman y Paulo Freire apostaban por esta herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, si bien, con perspectivas diferentes. El primero, se asociaba más a esa perspectiva social liberadora. El segundo, se centraba en el asombro, idea que se relaciona con las perspectivas educativa a través de la pedagogía del asombro (Acevedo, 1992; Sánchez Pirela, 2008). La filosofía para niños basa su método en el diálogo, de acuerdo con Álvarez Marco (2021) apuesta por retornar a los orígenes y recuperar la Mayéutica socrática, la cual se abarca desde el diálogo filosófico. Sin embargo, Artidiello (2018) las diferencias más que entenderlas como inspiración una de la otra, ante esta idea no se considera una jerarquía entre ambas, sino más bien comprende que son organismos vivos (Álvarez Marco, 2021). Si bien, no cabe duda de que este proceso supone irremediabilmente de la presencia e interacción con la sociedad, es decir, del trabajo en comunidad (Artidiello, 2018).

La comunidad es la una de las bases esenciales de la FpN, en concreto, Lipman creó las *Comunidad de investigación o indagación*, al igual que Carl Rogers desde otra perspectiva, partiendo del principal objetivo el cual es favorecer la autonomía del pensamiento, el programa ofrece la oportunidad de dialogar en comunidad en estos espacios simbólicos donde el alumnado y el docente de manera horizontal ejerce una conversación fluida, es decir, según Jaimes et al. (2021) “pasa a convertirse en el espacio donde confluyen los saberes, donde los alumnos compartan experiencias, argumenten sobre ellas y lleguen a acuerdos en la búsqueda compartida de respuestas, a través del diálogo” (p.467) (Chamorro y Ortega, 2019; Stigliano y Gentile, 2006). Esta comunidad se basa en la creación de Bárbara Rogoff centrada en el aprendizaje práctico, la



participación mediada, el diálogo y la escucha (Stigliano y Gentile, 2006). Así mismo, revela esa visión posmoderna de posverdad, donde las verdades absolutas no existen, por lo tanto, cada uno debe aportar su mirada ante el diálogo de una manera argumentada. Para crear estas comunidades, se necesita de un clima seguro, cercano, la abolición jerárquica y la fluidez de ideas, un lugar para pensar, argumentar y refutar, siendo flexibles ante nuestra posverdad y con una predisposición a cambiar (Jaimes et al., 2021; Ruíz, 2019).

Esta Comunidad se justifica en el entendimiento del niño como filósofo, donde se debe establecer ciertas actividades dinámicas y lúdicas que permitan el florecimiento de esas cualidades innatas, todo ello, insistiendo en el diálogo. El cual conlleva un valor intrínseco colectivo, si bien, supone una serie de pautas y normas que deben ser respetadas al completo, abiertas a una predisposición, no solo de hablar y argumentar, sino también de escuchar y permitir la permuta de idea, apostando por la valoración y el respeto de la diversidad. Entablar el diálogo en la comunidad debe incitarse el interés y fluir. Para ello, existen otros proyectos como el *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, el cual fomenta el pensamiento filosófico, crítico y reflexivo donde de manera interdisciplinar se trabaja los saberes básicos y la transformación social, yendo más allá de respetar el turno de palabra o preguntarse. Sino cuando se crea un buen clima donde la seguridad individual y colectiva prime. Ante ello el docente tiene un carácter primordial y debe abordar no solo en los aspectos tradicionalmente más aceptados, sino aquellos que permite la libertad de uno mismo como el juego o el arte (Chamarro y Ortega, 2019).

Todo este Programa necesita de una *pedagogía del encuentro*, es decir, crear un ambiente dialógico natural, horizontal, a través de un paradigma conversacional, siendo la cuestión y el argumento los principales ejes conductores. De esta forma, se acercará la Educación a una concepción más progresista de la misma, una educación emancipadora que genere la capacidad de pensar y no de adoctrinar, de forma que, se permite el desarrollo de la moral a través de una invitación libre (Carmona Granero, 2009). Se debe apostar por fomentar experiencias que permitan el desarrollo integral del alumnado. Todo ello, invita a establecer y reflexionar sobre una educación más innovadora basada en estrategias, alejándose de una receta unánime (Pozuelos y García Prieto, 2020).

Partiendo de los principios más respetuosos, activos y vivos de la educación como la significatividad o el andamiaje, ideas vygotskianas basada en la *Teoría Sociocultural*, es imprescindible partir de intereses y necesidades y ahí es donde entra en juego pedagogías como la de la *escucha*, donde el docente debe atender a esas expresiones a través de diferentes lenguajes que establecen verdaderas reflexiones tanto individuales como colectivas e incluso proponen los propios puntos de partida para reflexionar (Guerra García, 2020; Tonucci, 2016). Por ello, el papel del docente es esencial tiene en sí la responsabilidad de conocer, principalmente, mediante la observación y la escucha activa a la infancia (Artidiello, 2018). Nada más allá de la realidad docente debemos maravillarnos la naturaleza que posee la infancia alimentando esa dubitativa natural, en un ambiente que no solo invite a la reflexión, sino que a través de la experimentación y exploración se promueva la libertad y la autonomía, es decir, a través del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, lo cual hará a un ciudadano exento de limitaciones y generará una mayor curiosidad y un amplio espectro de experiencias, todo ello confiando en el niño, donde él pueda elegir libremente, a través del uso de estrategias educativas como la meditación



(Chamorro y Ortega, 2019; Izu, 2007; Leiva et al., 2021). Para ello, solo podremos dar respuesta si hay una actitud y compromiso profesional de formación permanente (Artidiello, 2018). Los maestros y las maestras deben tener unas nociones básicas en filosofía que permitan fluir las ideas dentro de las diferentes oportunidades que surgen en el quehacer del día a día, tanto es así que Lipman alude que hasta que esto no ocurra no comenzará una nueva era educativa (Izu, 2007).

Autores como Newman et al. (1998) afirman que la axiología de un niño es un compendio de la propia influencia de los agentes primarios, o también nombrados por Cabezas (2022) como los *agentes de la justicia* por la responsabilidad de ofrecer un lugar en la sociedad a la infancia, tanto es así, que se puede afirmar que los valores se llegan a construir principalmente fuera del seno familiar, eso implica una potestad alentadora y de gran responsabilidad a los maestros (Knüppe, 2004). Si bien, requiere de una apertura a la comunidad, ya que el diálogo en el aula no es más que la pequeña escala de la extrapolación a un nivel más amplio de la comunidad, acercándose así a una educación humanista (Díaz Arce, 2019). Por ello, la escuela debe abrirse a los agentes primarios más importantes para la infancia, la familia, pero también al resto de la comunidad, es decir, la escuela como dinamizadora social y democrática (Stigliano, y Gentile, 2006). De forma que se permita un mayor protagonismo a la infancia desde la praxis, estableciendo así la escuela como espacio moral y en consecuencia permitiendo un aumento del autoconcepto (Hersh et al., 1984; Izu, 2007; Ramírez y Contreras Salinas, 2014). Si bien, esas medidas deben ser asumidas desde la importancia que tienen en el presente y no desde una visión *estatócéntrica o paternocéntrica*, es decir, que se tomen las decisiones en beneficio del adulto y el futuro de la comunidad, frente a la realidad y necesidades de la infancia presentes (López-Contreras, 2015).

Así bien, la apertura a la comunidad no solo se fundamenta en el carácter democrático y social, sino también en las propias teorías del aprendizaje, como la sociocultural nombrada anteriormente, la *Ecológica* de Bronfenbrenner basada en la influencia que ejercen los diferentes sistemas en el ser y viceversa, siendo fundamental para entender el rol activo de la infancia. La *Teoría del desarrollo cognitivo* de Piaget siendo esencial la interacción con el entorno para el desarrollo del pensamiento junto con el avance del habla (Bronfenbrenner, 1979; Hersh et al., 1984). Todo ello se justifica en que somos seres sociales y el humano se desarrolla de manera biológica, pero también mediante la interacción social, por ejemplo, a través del aprendizaje vicario. Si se extrapola todas estas ideas a la práctica mediante la comunidad de indagación, se puede incidir en la acomodación de las ideas que ocurre en base a los conceptos de Vygotsky de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), a través de la comunicación con el otro (Stigliano y Gentile, 2006).

De forma individual cada docente debe partir de las características de su alumnado, dando especial importancia a las diferentes formas de expresión, en especial el juego, ya que se establecen monólogos y diálogos sobre la reflexión y percepción de la vida de una manera espontánea. Favoreciendo la creatividad, la autonomía y la comunicación, de esta forma se atenderá a esas potencialidades e incluso el inicio del emprendimiento tal y como se establece en el nuevo Real Decreto 95/2022, siendo esta una de las competencias a las que se debe dar respuesta, favoreciendo así una sociedad más equitativa en cuanto a capital cultural y económico (Jaramillo, 2007).



Por lo tanto, se desea conseguir seres inquietos, críticos y participativos, a través de la formación del pensamiento crítico (Lara-Salcedo y Suarez-Rivero, 2021). La cuestión es cómo se puede establecer en la práctica. Desde el Programa de FpN Lipman apuesta por el uso de las novelas creadas por el mismo y los manuales para docentes, así mismo, incide en el uso de ensayos, todo ello con el fin de entablar esa comunidad de indagación basada en el diálogo, el respeto y la convivencia (Carmona Granero, 2009). No es de extrañar la selección de este autor, ya que tal y como establece Sánchez-Reyes et al. (2019) existe una estrecha relación entre la lectura y la reflexión, tanto es así, que autoras como Rodari (2010) promueve el pensamiento creativo y reflexivo a través de diferentes actividades y recursos que permiten desarrollo divergente del alumnado o exista el Modelo Toulmin, el cual propone reflexionar sobre el texto y su estructura (Alzate, 2012).

Así bien, existen otras formas que se han ido reconociendo como instrumentos útiles que favorecen la posibilidad de la fluidez del pensamiento crítico y filosófico mediante asambleas, consejos estudiantiles, comités o diferentes propuestas que promuevan la democracia (Lara-Salcedo y Suarez-Rivero, 2021). Así mismo, Miguélez (2018) establece diferentes pautas para trabajarlo (p.171):

1. Problematización de la pregunta.
2. Investigación creativa.
3. Diálogo participativo.
4. Trabajo colaborativo.
5. Explorar y experimentar para enriquecer las experiencias vividas.
6. Establecer una reflexión constante como actitud.
7. Concepción positiva de todo el alumnado y valoración de la diferencia.

A estas Ann Margaret Sharp, colaboradora de Lipman destaca algunas asociadas al sentimiento de comunidad, la ética ciudadana, la creatividad y la lógica infantil (Chamorro y Ortega, 2019).

Todo ello se acerca al alumnado a través de cuentos, diálogos y otras dinámicas como las que lleva a cabo Miguélez (2018). Una de ella es la llamada “los seis sombreros” los cuales simbolizan las diferentes formas de pensamiento como los valores, la creatividad o el pensamiento crítico, de modo que cuando el alumnado lleve estos deberán hacer el esfuerzo de intentar basarse en ese punto de vista. Otra que destaca es la dinámica basada en explicar que una “piedra filosofal” se alimenta de preguntas y se le han de realizar muchas para que pueda vivir. Por su parte, Ruíz (2019) propone otras dinámicas para llevar a cabo en talleres de pensamiento crítico con fotografía-imagen estática o dinámica. Es decir, con la selección de una imagen o vídeo y escuchar las cuestiones que plantea el alumnado sobre estos y después entablar el diálogo sobre las mismas, mediante la selección de obras de artes, entre otras técnicas, que deben ser seleccionadas acorde con necesidades y características del alumnado. En definitiva, el docente requiere de hacer uso de metodologías activas que promuevan sin duda un rol activo y protagonista del alumnado, donde sus voces sean el hilo conductor del quehacer diario y fluya una puesta en común de saberes desde cualquier posición. Donde el alumnado pueda distinguir entre datos, conclusiones y justificación, es decir, que se potencien sus



habilidades metacognitivas potenciado por la constante dubitativa que propone el docente (Álvarez, 2018; Chamorro y Ortega, 2019).

El Programa de FpN también obtiene críticas por parte de autores como Marie-France, ya que entiende que el diálogo infantil se basa en el egocentrismo innato y están influenciadas por el propio relativismo social (Agundez-Rodríguez, 2018). A esto se ha de añadir, la poca información de investigación y de alta calidad que justifique el pensamiento crítico (Álvarez Marco, 2021).

Así bien, además de la propuesta de Lipman existen otros autores como Richard Paul que también ofrece diferentes pautas o estrategias para trabajar el pensamiento crítico en la infancia. Este de nuevo índice en el poder de la pregunta como elemento esencial de la vida y la educación ejerce un rol esencial, tanto es así que permite no solo el desarrollo personal, sino la posibilidad de gestionar y enfrentarse a retos de la vida como el engaño o la manipulación, así como ejercer una buena ciudadanía (Camargo y Useche, 2015; Paul y Elder, 2005).

Se ha de incidir en otras prácticas como el *método colaborativo de la Filosofía para Niños* basado en la importancia de una buena argumentación, siendo una forma de organizar la labor educativa opuesta a la jerarquía donde el conocimiento es de todo y se pone en práctica la competencia establecida en el Real Decreto de “aprender a aprender”, es decir, el PC desde la perspectiva individual y colectiva (Álvarez, 2018; Mariscal Vega, 2018). En esta misma línea, destaca países como Finlandia o Singapur que basan la construcción de su currículum en el argumento, haciendo hincapié en las humanidades, la filosofía y al pensamiento científico, ya que no cabe duda de que son imprescindibles y están interrelacionadas (Álvarez, 2018).

Siguiendo todo lo comentado y las diferentes maneras de acercar el PC y el pensamiento filosófico a la infancia, los profesionales de la educación deben manejar, ser capaces de observar y conocer las diferentes formas de expresión que tiene la infancia, además de la oral. Entre ella, se incide en el lenguaje no verbal, el dibujo o el juego (Malaguzzi, 2021). En cuanto al lenguaje artístico se debe entender como proceso de construcción del pensamiento que sirve de modo de expresión, al igual que ocurre con el lenguaje corporal. Para los artistas el dibujo y el arte es una forma de expresión del pensamiento crítico, para la infancia también lo es, por ello, deben ser tenida en cuenta siendo consciente de ciertas pautas como no insistir en darles un significado, siempre desde el respeto y la libertad del niño (Cabré, 2022; Chamorro y Ortega, 2019). En concreto, Pineda (2004) donde establece diferentes cuestiones para ofrecer en relación con el dibujo llevó a cabo una experiencia donde ofrece diferentes cuestiones que se puede hacer al niño de manera respetuosa, así como una guía para conocer aspectos que han podido representar con la estética o el color. En cuanto al juego, se debe destacar que es un derecho de la infancia, siendo la actividad más importante y tiene una gran relevancia para el desarrollo de la infancia, entre una de las ventajas destaca el desenvolvimiento con el prójimo de una manera natural, donde le permite soñar e imaginar, crear un mundo paralelo basado en sus vivencias e incógnitas, entre ellos se puede destacar el simbólico, el dramático o si deseamos proponer podría hacerse a través de los juegos de rol inspirado en el último comentado (Stigliano y Gentile, 2006).



4.2. EDUCACIÓN INFANTIL Y FILOSOFÍA

La educación debe brindar oportunidades equitativas a todo y cada uno de los ciudadanos, por ello, es un derecho fundamental recogido en el artículo 28 (derecho a la educación) de la CDN, de modo que se debe optar por una educación universal. Desde Europa hay una necesidad de mejora de la calidad y un eterno debate de cuál es la mejor educación, sin duda, si se incide en esa perspectiva equitativa un eje fundamental es la inclusión y la aseguración del cumplimiento del respeto hacia los derechos de toda y cada una de las personas que intervengan en él (Vanegas, et al., 2021). Dentro del amplio espectro que ocupa el sistema educativo, la Educación Infantil (en adelante EI) es el primer eslabón de “la cadena de producción” teniendo un largo camino que recorrer en diferentes zonas como Latinoamérica, Estados Unidos o la Unión Europea.

El origen de la educación se remonta al inicio del capitalismo en el siglo XVIII a consecuencia de la industrialización, con dos objetivos principales: favorecer el sentimiento de nación (adoctrinamiento), engendrando las premisas hipernacionalistas, y mejorar la formación de la población para aumentar la productividad. En sus inicios, tenía un carácter segregador donde solo los más poderosos podían entrar en el sistema educativo, poco a poco se fue universalizando para dar respuesta a la demanda formativa. En concreto, en España fue con la creación de la constitución de 1812 la conocida como “la pepa” (Sartriano, 2008). Desde esta perspectiva, la infancia no es más que una etapa propedéutica, aunque poco a poco a medida que pasan los siglos estas nociones cambian y refleja la conquista de derecho en las metodologías paidocéntricas (Iglesias, 1996).

Entre todos los avances educativos, se ha de resaltar la etapa de Educación Infantil que retoma su origen en Suecia y Francia en torno a los años 1836 y 1881, en primer lugar, desde un carácter asistencial. No obstante, la extensión de esta etapa emerge en el momento de neoliberalismo del siglo XX donde el trabajo se acerca a las personas con capital económico menor y las mujeres cambian su capital simbólico permitiéndoles formar parte del mercado laboral, en consecuencia, se requiere de la universalización de la educación y eso hace que la EI aumente su demanda y su calidad, junto con los avances pedagógicos que demuestran las potencialidades que tienen los niños de infantil y se establece una labor educativa (Iglesias, 1996; Vanegas et al., 2021).

Siguiendo la teoría ecológica resalta el hecho influyente que supone los agentes primarios y secundarios en la infancia y viceversa, de esta forma Jaramillo (2007) entiende la EI como la que “complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia” (p.111). Desde la UNESCO (1996) la EI es aquella etapa que favorece el desarrollo integral de la infancia, por su parte la Comisión Internacional incidió como reto educativo para este siglo en cuatro aspectos esenciales del desarrollo: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (Jaramillo, 2007, p.112; Delors, 1996).

Esta etapa educativa tiene un carácter singular, la cual caracterizada por un verdadero respeto a la infancia, con un currículum más flexible y abierto que las posteriores etapas. Está compuesto por dos ciclos y recientemente se ha visto sometido a cambios que no ocurrían desde el año 2006 con la antigua *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)*, la cual ha sido modificada y se ha implantado la nueva *Ley*



Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), entre los cambios más destacables están la organización en competencias, saberes básicos y descriptores. En el nuevo Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, el cual presenta por primera vez la EI como etapa sin hacer separación entre el primer ciclo de EI que compete de cero a tres años y el segundo ciclo de tres a seis. En España es de carácter voluntario, a pesar de que el segundo ciclo tiene una gran afluencia de niños, a nivel legislativo, se establecen tres áreas que deben ser trabajadas de una manera globalizada y transdisciplinar, en el área I: Crecimiento en Armonía; área II: Descubrimiento y Exploración del Entorno y el área III: Comunicación y Representación de la Realidad.

La EI es una etapa basada en la educación para la vida, la cual tiene un valor intrínseco y se aleja de ese carácter propedéutico, no solo por incidir en el valor de la etapa educativa en sí, sino porque ese carácter con visión de preparación solo resalta la irrespetuosidad que existe ante la infancia y sus manifestaciones que deben ser abolidas. Por ello, en esta etapa se entiende el juego como un recurso, un método y un trabajo fundamental el verdadero eje vertebrador de la infancia, donde el rol del educador es ser mediador, escenógrafo y guía, respetando el propio desarrollo individual y colectivo, todo ello, generando un buen clima lleno de cariño y respeto (Albert y Albert, 2019; Gómez-Gómez y Botero-Bedoya, 2020; Iglesias, 2006; Jaramillo, 2007).

De acuerdo con Saneleuterio et al. (2019) dentro de la infancia los tres pilares fundamentales son: el juego, la familia y la escuela. Como se ha ido viendo, la familia supone un gran influjo en todos los aprendizajes, tales como la axiología, los conocimientos básicos o la autonomía de acuerdo con el estilo familiar que cada uno ejerza, esto se justifica en las propias ideas del constructivismo, donde el adulto de referencia andamia los aprendizajes del infante, y el propio derecho da l infancia en cubrir unas necesidades básicas (Jaramillo, 2007). Así mismo, la familia es un primer núcleo de identidad, rivalidad y resolución de conflictos morales tal y como defiende la propia filósofa Hannah Arendt (Knüppe, 2004). A su misma vez, la educación debe ser defensora de los derechos de la infancia, como medio de socialización y desarrollo personal, tanto es así que para Rousseau la educación es “Until he is able to do so, his education should be a joyful celebration of childhood” (Gianoutsos, 2006, p. 13), es decir, “hasta que sea capaz de hacerlo, su educación debe ser una celebración de la infancia”. En definitiva, la escuela es el lugar donde *ser*, más allá del concepto *Tabula Rasa*, donde se construye y comparte conocimiento constantemente (Tamayo et al., 2015). Por lo tanto, es necesario superar esa idea de la escuela “como un mundo sub-real y la sociedad con lo real” (Chamorro y Ortega, 2019, p.121), como si viviesen una realidad paralela. Siendo las principales víctimas el alumnado de educación infantil, quienes son entendidos como seres inertes y sin capacidad de pensamiento, repercutiendo un constante “no pueden” (Chamorro y Ortega, 2019). Tanto es así, que todavía se refleja en el nuevo currículum una mayor presencia de la importancia del pensamiento crítico en Educación Primaria y Secundaria, aunque su presencia en EI es mayor que en las legislaciones anteriores, ya que en la nueva *Orden de 30 de mayo de 2023* establece la relevancia de la aproximación al PC en esta etapa, al igual que la reflexión.



Los niños, como se ha ido viendo, tienen numerosas características que les permiten entenderlos como verdaderos filósofos. En concreto, en las edades de entre cinco y seis años se debe potenciar (Chamorro y Ortega, 2019; Pineda, 2004). Caracterizados por: el razonamiento, la formación y comprensión de conceptos, la ética, la creatividad, además de aprender a escuchar a los otros, buscar evidencias, esforzarse, humildad, tolerancia, mostrarse sensible, etc. La cuestión es si el pensamiento crítico se puede o no acerca a EI, de acuerdo con Chamorro y Ortega (2019) la respuesta es

Sí es posible conseguir el pensamiento crítico y creativo en los niños, porque es en esa etapa donde abundan las ideas, los porqués, la imaginación, que sirven como instrumentos básicos para atrapar al niño en el pensamiento y que éste enfrente su posición en el mundo con seguridad y confianza (p.129).

Por su parte Álvarez (2018) describe un Plan de estudio centrado en Educación Infantil la Institución Educativa Técnico Industrial José María Córdoba (I.E.T.I.J.M.C. 2018), en la cual se obtiene resultados que no demuestra el alcance del razonamiento frente a la impulsividad, la resolución de problemas, entre otras características asociadas al pensamiento crítico.

Siguiendo las ideas de Knüppe, (2004) es imprescindible empezar a trabajar la dubitativa, a pesar de la complejidad de dicha labor, ya que implica no solo aceptar las reglas, sino entenderlas, saber de su importancia siendo esto algo básico para cualquier ciudadano, entrando en juego la necesidad de comprender la moral social predominante. Todo ello, frente a la prevalencia y constructo social que asemeja la escuela como un lugar libre de axiología y estipulado únicamente para las habilidades duras (Pozuelos y García Prieto, 2020). De hecho, el pensamiento crítico y científico se equiparan y desde infantil se enseña la ciencia como la verdad absoluta hecho totalmente falso, por ello, el pensamiento crítico requiere de enseñar filosofía, de ahí su relación con la renovación pedagógica (Tamayo et al., 2015). Entendiendo la filosofía como eje transversal, ya que según Lipman (1994) esta “es por excelencia la disciplina que plantea preguntas genéricas que pueden servir como introducción a otras disciplinas y prepararnos para pensar en otras disciplinas” (citado en Valverde y Ramos, 2020, p, 82).

Por lo tanto, es imprescindible transformar el sentido educativo ofreciendo herramientas como la memoria, la interpretación, el análisis o la síntesis a través de preguntas. De forma que se juzgue toda aquella información que reciben, constatando argumentos creíbles y por supuesto mejorables y modificables, para ello, es imprescindible la experimentación, la flexibilidad, establecer conclusiones y proponer alternativas (Borda, 2021; Piaget, 1977). A su vez, estas conclusiones requieren de seguir ciertos pasos de acuerdo con Izu (2007) destacan: identificar datos y conclusiones, establecer diferencias entre ambas, establecer y regular un orden de pensamiento, asumir su funcionalidad y el reto cognitivo que supone, recomendando elaborar un texto como producto final, esta misma idea de producto final a partir de un reto inicial, es exactamente la metodología que promociona la nueva LOMLOE, por ello, se adecua a las demandas actuales.

En la misma línea se encuentra las comunidades de investigación e indagación que Arias Sanabria et al. (2016) defienden su uso en infantil, ya que "se caracteriza por una actitud de asombro, de cuestionamiento, de duda, de búsqueda y de incertidumbre" (p.



239), dando respuestas a esas características propias del alumnado de EI, estableciendo vínculos entre propuestas pedagógicas como es el caso de la *pedagogía del asombro* (Acevedo, 1992; Jaimes et al., 2021). En sí la infancia, en concreto, esta etapa establece numerosos nexos basados en el cuestionamiento constante, la curiosidad, la libertad o la creatividad. Así bien, el juego el cual permite el desarrollo integral del alumnado se puede interrelacionar con estas propias comunidades, estableciendo y comentando las relaciones que se ejercen de manera espontánea jugando entre el pensamiento, el cuerpo y las emociones (Satriano, 2008). Así mismo, se le permite al infante expresarse a través de diferentes lenguajes, además del oral, como el caso del plástico combinando el pensamiento divergente y convergente (Arias Sanabria et al., 2016).

Partiendo de la base respetuosa que tiene el trabajo del pensamiento crítico con el alumnado de EI, además, de permitir desarrollar las características humanas innatas, como la creatividad tiene numerosas ventajas para uno mismo y se relaciona con el éxito personal, el cual establece una conexión con la competencia del emprendimiento de la se hace mención en el nuevo *Real Decreto 95/2022*. La siguiente cuestión es qué es necesario para poder llevarlo a cabo, establecer normas, aceptar el cuestionamiento y respetarlo, desde los adultos aceptar el propio caos que acompaña la infancia, ser ejemplos de creatividad, asumir un rol de *laisse-faire* y aprovechar para observar (Herrán et al., 2022). El ambiente es un factor fundamental, la estética y la armonía del espacio invita a la seguridad, comodidad y por ende a la experimentación y el pensamiento (García Chato, 2014). Por ello, deben ser espacios seguros, diáfanos, afables, que supongan desafíos, que permitan la libertad, hay recursos del entorno que permitan la manipulación y la aparición de juegos simbólicos y presimbólicos evitando espacios, colores y materiales que sobrecarguen el ambiente, que no permitan focalizar la atención, sin dejar pensar y trasmutar al niño, tanto es así que, Lipman en sus investigaciones descubrió la importancia del uso de recursos materiales (Chamorro y Ortega, 2019; Izu, 2007; Ruíz de Velasco y Abad, 2011).

Este proceso tiene numerosas ventajas para el alumnado tales como la velocidad de pensamiento, mayores conocimientos y estrategias, capacidad para establecer nuevas conexiones y capacidad de búsqueda de alternativas, por lo tanto, se consigue un pensamiento autónomo (Chamorro y Ortega, 2019). Estos autores postulan la importancia del acercamiento de la filosofía a la etapa de infantil, entendiendo la capacidad simbólica que poseen jugando con los símiles o las metáforas de una manera fluida y espontánea. De esta forma, se comprende la filosofía como la elaboración de conceptos, sin embargo, los niños establecen *preconceptos* que se asocian a su vez con estos, estableciendo diálogos sobre cuestiones filosóficas, que no son solo establecidas por el adulto, también pueden ser dudas que surjan de la infancia, aún más en la etapa de educación infantil, en torno a los cuatro o cinco años cuando comienza con la etapa de los “porqué” (Hoyos, 2010). En definitiva, alimentar esa curiosidad para seguir imperando ese maravilloso pensamiento infantil culminando sus posibilidades (Chamorro y Ortega, 2019). Mediante la permisión de la indagación filosófica en la infancia junto con la colaboración de la comunidad, ya que existe una interdependencia justificada en la teoría ecológica.

Tras afianzar la importancia de la filosofía en la infancia, junto con la de trabajar el pensamiento crítico para la propia autonomía, la alimentación natural de la curiosidad



y el cuestionamiento de la vida cotidiana, acercando la realidad e interés individual a la escuela (Chamorro y Ortega, 2019). Así mismo, aceptando la importancia de la atención a las inteligencias múltiples y los diversos lenguajes de la infancia, esta forma de establecer relaciones permite un acompañamiento respetuoso y enriquecedor para todos, incluso se llega a hablar de diferentes inteligencias a nivel cognitivo. Por ello, con el pensamiento crítico lograremos hacer florecer a cada una de ellas, aportando visiones diferentes y ampliando horizontes de forma que potencie las inteligencias a nivel individual y colectivo (Gardner, 2016; Mariscal Vega, 2018; Paz, 2010). En suma, educar en el pensamiento crítico, no es más que favorecer la autonomía, promover el cuestionamiento, rechazar las verdades absolutas y debe hacerse desde el principio de la educación, para que se potencie esa actitud. A nivel social, sin duda, permite la formación de ciudadanos críticos y democráticos (Paz et al., 2010).

La puesta en práctica de todo ello supone la superación completa de la enseñanza tradicional, la cual se basa en las premisas de la pasividad, sumisión y transmisión de verdades absolutas, dejando completamente al margen el pensamiento crítico, la asimilación y la construcción del aprendizaje, es decir, no se adecua a las bases que sustentan el constructivismo (Alzate, 2012; Gómez-Gómez y Botero-Bedoya, 2020). El carácter dogmático y paliativo del sistema tradicional corrompe las posibilidades innatas de cada ser que pasa por el sistema educativo, ante ello, se aboga por las estrategias educativas frente a las técnicas, más allá de dar recetas se debe adecuar cada acción docente a las necesidades e intereses propio de su aula, de esta forma se consigue trabajar el PC y en consonancia emergerán un alumnado activo y dispuesto a aprender (Jaramillo, 2007; Pozuelos y García Prieto, 2020).

La escuela debe ser un lugar seguro donde ser, compartir y reflexionar, sin miedo al error, un espacio democrático y libre, dando lugar a la fluidez del PC, estas mismas ideas se cimientan en grandes pedagogos como Paulo Freire (1970). Estableciendo un giro de ciento ochenta grados a la escuela convencional ahondando en las habilidades blandas, es decir, trabajar cuestiones significativas para la vida como la educación emocional que Lipman llamó el pensamiento cuidante (*caring thinking*). Este, junto con el pensamiento crítico, creativo y el ético, engendran el pensamiento complejo que permite la autoprotección y la protección al otro (Carmona Granero, 2007). Por ello, se debe incidir en aspectos fundamentales para el desarrollo humano como es el diálogo y la axiología, entablando una ética, en consecuencia, cambiando la moral social y a su vez brindando la oportunidad de poder educar para la sociedad de incertidumbre en la que se está (Gamboa, 2022; Gómez-Gamero, 2019). Las herramientas fundamentales para trabajar lo son el lenguaje, en EI el oral mediante las asambleas, las interacciones entre iguales y con los adultos, los talleres, los rincones, es decir, todas las características de una escuela viva y activa, su relación con la mayéutica socrática, la teoría dialéctica y la comunidad de investigación (Gonzales Soto et al. 2020). En etapas posteriores es esencial brindar un buen uso de las lecturas haciendo hincapié en la reflexión y la comprensión, siempre desde el disfrute (Gómez-Gómez y Botero-Bedoya, 2020).

Se requiere de *Kairyo*³, para dar las herramientas al niño que necesita para sí mismo, como sujeto importante y con derechos.

3 "proviene del mundo empresarial japonés, este es aplicable al campo educativo ... en otras palabras, es la posibilidad de revolucionar e innovar (por encima de la mejora continua) los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel de escolaridad" (Gamboa, 2022, p.136).



Pero también para hacer frente a los retos sociales, superando la absorción cognitiva que supone los recursos tecnológicos, los cuales están a su completa disposición, de la necesidad de engendrar una educación inclusiva, estableciendo una *educación problematizadora y liberadora* (Carmona Granero, 2007; Gamboa, 2020; Valverde y Ramos, 2020). Con todo ello, se atiende a uno de los mayores retos establecidos a nivel educativo, las *competencias para la vida* establecidas por la UNESCO las cuales atiende a: aprender a ser, aprender a vivir, aprender a sentir, aprender a convivir, aprender a. De la misma forma, se relaciona con todo y cada uno de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda de 2030*, ya que suponen la reflexión y el cuestionamiento de la realidad social, que de una u otra forma afecta a la infancia (Gómez-Gómez y Botero-Bedoya, 2020).

4.3. KAIRYO: EL ARTE DE LA ESCUCHA

El kairyo o la Innovación Educativa son las claves para la *renovación pedagógica*, es decir, conseguir que la educación trascienda de una forma totalmente diferente a como la conocemos, una educación respetuosa, horizontal, abierta a la comunidad, una educación de todos para todos y en esta, donde la infancia se mire a los ojos desde una perspectiva afable (Pozuelos, 2004). Ante ello, sin duda, la filosofía tiene un papel esencial, sin embargo, estas cuestiones hacen que surjan otras como: ¿son realmente nuevas e innovadoras estas ideas? ¿quiénes fueron los precursores del cambio? ¿por qué no se implanta esa educación ideal?

Recapitulando la importancia de la concepción positiva de la infancia, la cual sustenta los diferentes cambios pedagógicos impulsados por los pedagogos renovadores, destacan figuras como Rousseau con obre “El Emilio” donde a pesar del avance que supuso se defendía la infancia por su valor propedéutico, basado en la idea de *tabula rasa*, el cual no posee moral y debe formarse para ello. Si bien, le da identidad, lo que le otorga la posibilidad de ser agente. Por su parte, Foucault también defiende esa perspectiva moldeable de la infancia, ante ello la educación tiene el papel de manipular adaptándose al fin que se desee conseguir (Satriano, 2008).

Partiendo de la propia definición de *innovación*, supone una transformación y la aportación de experiencias novedosas que transfieren una solución creativa y útil a un problema. Como todo cambio, requiere de un tiempo, es decir, su fruto se verá a largo plazo y su implantación será un proceso de acomodación paulatino, si bien necesita de la motivación y la implicación de todos los sujetos adscritos, para ello, se trabaja desde un plano horizontal donde exista la cooperación (Carbonell, 2001; Pozuelos et al., 2022). No obstante, a lo largo de los diferentes bloques se han ido acercando pedagogos y filósofos que si impulsaron la verdadera innovación hace tanto tiempo, que desde luego se podría incluso expresar como educación tradicional como es el caso de Sócrates o Loris Malaguzzi. Estos, al igual que muchos otros esconden sus secretos que revolucionan la educación en atender a las necesidades de la infancia, como es el caso del juego o la escucha, esto conlleva a la aparición de *metodologías activas*, estas son entendidas por Ribes (2008) “técnicas, estrategias, métodos que emplea el profesor para transformar el proceso de enseñanza en labores que inculcan la participación activa del alumno llevándolo al aprendizaje” (p.6). En ellas, se reconoce al niño como un sujeto de derecho, con dignidad y un ser enriquecedor (Álvarez, 2018; Alzate, 2012). Es decir, se ejerce una verdadera *Pedagogía de la Escucha* dando respuesta a los Artículos 12 (derecho a una



escucha activa) y 13 (derecho a la libertad de Expresión) de la CDN, donde el niño tiene la potestad de ser escuchado y poder expresarse libremente de las diferentes formas en las que sabe, no solo de manera oral, ya que se trata de una cuestión de ética mínima no se pueden tomar decisiones acerca de algo que incumbe a alguien sin darle la posibilidad de un diálogo real. Es decir, si se quiere tomar alguna medida que se vea afectada la infancia es necesario la presencia de ella en esa toma de decisión, respetando sus características (Escribar, 2004; Tonucci, 2016).

De entre las diferentes metodologías que se pueden aplicar para favorecer el pensamiento crítico destaca en especial la centrada en las preguntas, es decir, el Aprendizaje Basado en Preguntas (ABP) y en la misma línea, el Aprendizaje Basado en Proyectos. La relación es tan estrecha que una de las formas en las que se trabaja el ABP es a través de la reflexión de una imagen propuesta tal y como establece Ruíz (2019), estas dan respuesta a todas esas teorías expuestas anteriormente y establecen un rol protagonista al alumnado. Ambas permiten, la reflexión, el carácter investigativo, el diálogo y cuestiona las verdades generalizadas sobre el problema a tratar (Eyzaguirre, 2018). Así mismo, destaca el uso del modelo de aula invertida, promoviendo la autonomía del niño (Deroncele-Acosta et al., 2020). Por lo tanto, para alcanzar el pensamiento crítico se necesita de metodologías activas como ABP, proyectos, aulas invertidas. Todo ello, tiene una estrecha relación con el desarrollo del PC mediante la taxonomía de Bloom que de acuerdo con Cuenca et al. (2021) busca la comprensión y para ello se clasifica las diferentes habilidades del alumnado de acuerdo con nuestro criterio docente basada en (Martínez-Medina y Arrebola, 2019): “remember, understand, apply, analyse, evaluate, and create” (p.3), en español, “recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear”. Tanto es así, que de acuerdo con los resultados de Deroncele-Acosta et al. (2020) el ABP y por proyectos representan un 47% de mejora en el pensamiento crítico. Estas metodologías al final son pioneras inspiradas en otras anteriores como el método científico usado en la Institución Libre Enseñanza (Urtaza et al., 2013). Otro estudio es el de Saiz y Rivas (2016), han llevado a cabo una propuesta, “ARDESOS”, la cual se basa en el argumento, en la decisión y en la solución. Esta investigación la cual usa el ABP como estrategia, han obtenido resultados muy positivos en base al desarrollo del PC del alumnado (Deroncele-Acosta et al., 2020).

A su vez, las Corrientes Pedagógicas más innovadoras llevan implícita la relevancia de la participación ciudadana del niño, de esta forma se da respuesta a las necesidades de atención a los cambios sociales basados en la Democracia, superando de esta forma el autoritarismo de la Educación Convencional que silenciaba las voces de la infancia. Tanto es así, Rousseau o las escuelas de Summerhill se basaban la libertad y la anarquía favoreciendo la motivación intrínseca, siendo esto una idea de Neill, donde el rol del docente guía y mediador, de acuerdo con las ideas de Rogers (Carmona Granero, 2007). Las aportaciones de Freinet de asambleas y autogestión de Kohlberg fomentando la participación del niño favoreciendo la autonomía y el sentimiento de comunidad. Todo ello supone una educación democrática frente a la autoritaria, lo cual favorece el sentimiento de pertenencia, de libertad de expresión, de cambios, en definitiva, un lugar donde ser felices (Novella Cámara, 2012).

El juego, la dubitativa o la crítica son elementos del pensamiento crítico que sí necesitan de metodologías activas, para ello, se debe tener en cuenta las ideas previas del



alumnado, andamiar el proceso de construcción del aprendizaje, reflexionar y compartir los hallazgos de una manera transversal. Por ello, se aplican estrategias como la lluvia de ideas, crear un clima seguro, resolver conflictos, escucha activa, análisis de las propuestas, atender a los intereses de la vida cotidiana (Gamboa, 2022; Izu, 2007). A esto se ha de añadir el verdadero reto de la sociedad teledirigida de la que ya habló Sartori (2012) y es establecer una buena educación digital mediante la crítica y la reflexión, son las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) y en términos educativos destacan las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de participación y el Emprendimiento (TEP), relacionadas con el ámbito democrático de las tecnologías. Todas ellas son recursos que sí son bien utilizadas permiten el desarrollo del PC, siendo un elemento más que acompaña la propia metodología activa propuesta. Incluso son un medio para el desarrollo de la alfabetización mediática. Un reto social que conseguir, pues se ve la afectación que supone un mal uso de estos dispositivos verdaderamente influyentes en la infancia y en la adolescencia conllevando a problemas de salud mental y física y un desajuste social cada vez más patente, el narcisismo extremo (Álvarez, 2018; Gamboa, 2022; Ruíz, 2019).

Por lo tanto, la filosofía tiene cuatro paradigmas, de los cuales dos de ellos son el *problematizante* y el *praxeológico*. Estos se trabajan mediante el diálogo igualitario ante todas las figuras participantes, de forma que se construye el pensamiento gracias a la interacción comunitaria. Por ello, supera el carácter dogmático de la escuela tradicional, para dar paso a metodologías clásicas como las de Sócrates o Kant (Miguélez, 2018). Actualmente, en el ámbito de la EI hay numerosas escuelas vivas y activas que respetando el propio desarrollo del alumnado generan los espacios ideales para desarrollar el PC. Ejemplo de ellos son (Albert y Albert, 2019; Izu, 2007):

- Escuelas *Reggio Emilia*, inspiradas en filosofía de Loris Malaguzzi y su teoría de los cien lenguajes de la infancia, que permiten el desarrollo de la libertad de cada niño.
- *Key School*. Estas escuelas otorgan al igual que las anteriores gran importancia al espacio por ello, tienen zonas no estructuradas y materiales polivalentes. En estas los docentes evalúan la motivación intrínseca y le dan importancia al refuerzo positivo.
- *Museo para niños*. Estos espacios permiten la libre experimentación y manipulación del alumnado.
- *Las escuelas bosques*. Potencian el desarrollo personal y colectivo en contacto directo con la naturaleza, recordando al legado de Rousseau.

La incertidumbre que forma parte de nuestro día a día hace temer a los profesionales de la educación del atrevimiento de innovar y arriesgar con el alumnado, sin embargo, nada más lejos de la realidad, estas prácticas han sido llevadas a cabo y han obtenido buenos resultados. Se debe errar por lograr una sociedad que no tema a darle voz a unas sabias infancias que está deseando ser libre. Para mayor inri se ha de incidir en una experiencia que exponen Chamorro y Ortega (2019) que llevó a cabo Lipman en EI. Este realizó un estudio, donde trabajó el uso del lenguaje y obtuvo grandes resultados, ya que el alumnado se atrevía a exponer sus ideas en frases cortas de una manera verdaderamente comprometida e implicada. De este modo, se va labrando un camino de enseñanzas y aprendizajes multidireccionales que les da estrategias para seguir mejorando y desarrollando su PC.



BLOQUE III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

No hay edad para hacer filosofía, sino que es una cuestión de ser capaz de reflexionar sobre algo que uno cree relevante.

(Lipman, 1992, p.100).



CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, tras la exposición de todos los aspectos curriculares y teóricos en relación con el PC, la Educación Infantil y la infancia, se aborda el trabajo empírico.

En concreto se tratarán los objetivos de la investigación, la valoración del objeto de estudio, el propio diseño metodológico, las fases de la investigación, así como la triangulación de todo el proceso.

Todo ello, a través de la concreción de un estudio de casos, de tipo descriptivo e interpretativo, que permite establecer una perspectiva conjunta para entender la relación entre el PC, la filosofía práctica y la infancia.

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general que se pretende alcanzar con esta investigación es: “conocer, analizar y describir las manifestaciones de pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil a través de los diferentes lenguajes de la infancia y la influencia que tiene la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica en su desarrollo”.

Las preguntas a las que se pretende dar respuesta con este estudio son:

- ¿Tiene el alumnado de EI la capacidad de expresar el PC?
- ¿Cómo manifiesta el alumnado de EI el PC?
- ¿Qué permite la libre expresión del PC en el alumnado de EI?
- ¿Cómo influye la filosofía práctica y la pedagogía de la escucha en las manifestaciones del PC en el alumnado de EI?

Los objetivos específicos que se persiguen son:

1. Conocer las manifestaciones de pensamiento crítico de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.
2. Describir mediante distintos lenguajes, las diferentes expresiones y manifestaciones del pensamiento crítico de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.
3. Analizar la influencia que tiene la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica en el desarrollo del PC de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estas premisas son esenciales para analizar las cuestiones en base al PC y las manifestaciones que acompañan a la infancia. En base a ello y junto con las dimensiones que proponen Alzate (2012) e Izu (2007) se ofrece una tabla que ordena las propias categorías y subcategorías, variables, códigos y técnicas de la investigación:

Tabla 1

Relación de categorías para la puesta en práctica del estudio de investigación.

RELACIÓN DE CATEGORÍAS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.

“La señora piedra y el señor Hulk juegan al ajedrez. El pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil y la influencia de la pedagogía de la escucha y filosofía práctica en su desarrollo”

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	VARIABLES	CÓDIGOS	TÉCNICAS
-----------	------------	---------------	-----------	---------	----------



Conocer las manifestaciones de pensamiento crítico del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria del Quinto Centenario. Describir las diferentes expresiones y manifestaciones del pensamiento crítico del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria del Quinto Centenario.	DIMENSIÓN COGNITIVA ¿Qué manifestaciones a nivel cognitivo muestran? Código: DC	Percepción	Sentidos para conocer mundo interno y externo. Metacognición	DCP	
		Elaboración de ideas	*Creación de conceptos y relación entre ellos. *Estilos de pensamientos. Convergente y divergente. *Estrategias de pensamientos. Resolución de problemas.	DCEICC DCEIEP DCEIESP	Observaciones Grupo focal
Conocer las manifestaciones de pensamiento crítico del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria del Quinto Centenario. Describir las diferentes expresiones y manifestaciones del pensamiento crítico del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria del Quinto Centenario.	DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA ¿Cuáles son las manifestaciones a nivel social y emocional? Código: DS	Comunicar y expresar ideas	A través de distintos lenguajes, argumentación y la Metacognición.	DCCEI	
		Apertura a la experiencia	Actitud abierta y positiva a nuevas vivencias.	DSE	
Conocer las manifestaciones de pensamiento crítico del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria del Quinto Centenario. Describir las diferentes expresiones y manifestaciones del pensamiento crítico del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria del Quinto Centenario.	DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA ¿Cuáles son las manifestaciones a nivel social y emocional? Código: DS	Tolerancia a la ambigüedad	Capacidad de gestión ante una respuesta que no aborde un certeza absoluta.	DSTA	
		Autoestima positiva	Autoconcepción y autopercepción alta.	DSAP	
		Perseverancia	Motivación intrínseca para finalizar cualquier cuestión.	DSP	Observaciones Grupo focal



pensamiento crítico del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria del Quinto Centenario.	Motivación para crear	para	Predisposición para elaborar y compartir ideas innovadoras.	DSMC	
	Habilidades sociales		Conjunto de estrategias y capacidades que permiten una desenvolvura óptima dentro de un contexto.	DSHS	
Analizar la influencia que tiene la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica en su desarrollo.	Recordar		Actividades y momentos que permitan recordar.	DDR	
	Interpretar		Actividades y momentos que permitan entender y exponer.	DDI	
	Aplicar		Actividades y momentos donde se puedan aplicar los conocimientos.	DDA	Grupo focal
	Analizar		Profundizar en el examen de un objeto, fenómeno o persona conociendo sus características y estableciendo conclusiones.	DDAN	Observaciones
	Sintetizar		Establecer un resumen de algún fenómeno, objeto o persona analizado.	DDS	
	Evaluar		Atribuir el valor de algo o alguien siguiendo unos criterios.	DDE	

Nota: tabla que recoge las relaciones de manera exhaustiva entre dimensiones, categorías, códigos, objetivos e instrumentos.



5.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Resolver un enigma, una cuestión desde una perspectiva investigativa supone la elección predeterminada de un tipo de enfoque o metodología que determina dicho estudio. De esta forma, la selección del método debe ser un momento riguroso y acorde con la propia finalidad de la investigación. Existen tres tipos de paradigmas que se pueden enfrentar en una investigación: cualitativo, cuantitativo o investigación-acción. Si bien, de una manera u otra estos aspectos teóricos siempre tienen una intención innovadora de carácter de mejora, en este caso en el ámbito educativo (Bisquerra, 2009). De este modo, se pueden detallar diferentes estudios como es el caso de Albornoz et al. (2019) en su investigación en relación con el PC y la infancia desde una perspectiva cualitativa. Sin embargo, otros autores como Norris y Ennis (1989) abogan por un diseño metodológico mixto, apostando por que es la opción más amplia. Por su parte, Paz et Al. (2010) apuestan por la metodología cuantitativa, en concreto en un estudio correlacional entre los elementos de Coeficiente Intelectual y el PC.

En concreto, la investigación es un proceso y depende del paradigma que se seleccione se sigue un camino u otro. En este estudio, atendiendo a los objetivos comentados anteriormente y a la propia finalidad de detallar una situación concreta dentro de un contexto, lo más sensato es decantarse por una metodología de corte *cualitativo* (Hernández Sampieri et al., 2007). Por ello, el propio proceso de la investigación se ha ido viendo comprometido de manera recíproca y no ha seguido unos pasos totalmente estructurados, sino ha fluido acorde lo ha ido haciendo el avance de la investigación.

La metodología cualitativa supone una organización mucho más flexible y adaptada al propio proceso, donde va interactuando el análisis de las lecturas, el análisis de las observaciones e incluso la propia finalidad del estudio, de modo que el período de tiempo de la investigación puede incluso verse comprometido (McMillan y Schumaker, 2005). Dentro de los métodos de investigación encontramos diferentes clasificaciones tales como: descriptivos, correlacionales, explicativos-causales y orientados a solucionar problemas prácticos. En este caso, se centra en el descriptivo, ya que además es un estudio de caso y tiene a su vez una finalidad descriptiva-explicativa (Bisquerra, 2009).

Atendiendo a las líneas anteriores, la metodología a usar es la *etnográfica*, en concreto, *educativa*, ya que se centra en un contexto escolar que se desarrolla de manera natural donde se deja entre ver la cultura y las costumbres que allí habitan. Con este tipo de metodologías se puede contemplar los valores, las perspectivas y las manifestaciones naturales que surgen en el quehacer diario del aula, siendo esto esencial para obtener unos resultados fidedignos. Según Hammersley y Atkison (1994) hay cuatro aspectos fundamentales sobre este tipo de metodología:

- Interés por conocer las manifestaciones sociales del contexto.
- Recogida de datos no estructurados.
- Análisis de datos basado principalmente en las observaciones del investigador o la investigadora.
- Atender al lenguaje verbal y no verbal.

El rol de la investigadora durante las observaciones debe ser directa, pero influir o condicionar lo menos posible el propio contexto, así como, obtener información de gran calibre pasando gran cantidad de tiempo en el escenario de investigación. Todo ello,



acompañado de instrumentos que permitan el desarrollo del estudio etnográfico como es el caso de las observaciones, las entrevistas o la revisión de documento, entre otros instrumentos de corte cualitativo (McMillan y Schumaker, 2005).

Teniendo en cuenta las características expuestas esta investigación la estrategia a usar es el *estudio de caso*, lo cual supone la investigación en profundidad de un fenómeno, persona o grupo concreto. Este tipo de metodologías permite obtener unos resultados de gran validez. En concreto, tiene una finalidad descriptiva y explicativa, permitiendo estudiar a la vez varios factores (Díaz de Salas et al., 2011).

5.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La propia flexibilidad de la metodología cualitativa hace que el proceso sea interactivo y se vaya adaptando a las propias necesidades y hallazgos que se van haciendo a lo largo del proceso, a diferencia de las de corte cuantitativo que tienen unos pasos predeterminados. De entre las distintas fases se distinguen (Gómez Hurtado, 2012; González Falcón, 2009):

5.3.1. Fase inicial

En esta fase en la metodología cualitativa, se divide en dos partes. El ámbito reflexivo y el diseño.

En el ámbito *reflexivo*, se hizo la selección de la temática en base a intereses personales, así como ámbito de estudio esencial en la educación actual. Adoptando, además, una mirada renovadora como clave de innovación pedagógica centrada en la etapa de Educación Infantil y la pedagogía de la escucha, junto con la filosofía práctica, hecho que se fue concretando poco a poco a medida que se reflexionaba las diferentes lecturas y las propias observaciones. Conllevando, al siguiente paso que eran los interrogantes que delimitarían el propio objeto de estudio, en este caso la principal cuestión es: ¿cuáles son las manifestaciones de pensamiento crítico en Educación Infantil?

Una vez se tiene todo esto en cuenta y de una manera simbiótica se realiza una búsqueda exhaustiva de bibliografía para la información personal y posterior elaboración del marco teórico. Estableciendo conceptos claves, conociendo otros estudios similares y estudiando la normativa vigente. Para el acceso a la literatura científica se ha usado las siguientes bases de datos especializadas: JCR, SCOPUS, TESEO, Dialnet, Google Scholar y ERIC. Así como, la suscripción en el Programa de FpN pudiendo acceder a numerosos encuentros formales e informales, documentos, archivos, entre otros.

Tras la finalización del proceso reflexivo comienza la parte del *diseño metodológico*, es decir, detectar qué metodología, qué, y quiénes van a ser los sujetos al estudio, mediante qué técnicas e instrumentos. Así bien, a la hora de realizar la investigación se seleccionó el centro educativo por diferentes condiciones:

- Actitud abierta por parte del equipo docente, así como de la dirección y las familias a mi presencia en el aula.
- Posibilidad de poder realizar un grupo focal con el alumnado de manera autónoma.



Por lo que, la selección del contexto fue de tipo *intencional*, ya que el acceso a este centro era más favorable debido a que la docente fue mi tutora de práctica. En concreto, para contactar con la tutora, un familiar, quien trabaja en este mismo centro, facilitó su contacto, lo que permitió el intercambio de llamadas tanto a la tutora, como a la directora para que diesen permiso y se realizó las debidas autorizaciones solicitadas para las familias a petición de la dirección del centro (Véase Anexo I). El centro seleccionado pertenece a Huelva capital es de carácter público y se sitúa en el Distrito V de la capital.

Una vez seleccionado el centro educativo y previa a la inserción en su contexto, se elaboró un instrumento de recogida de información, ya que no existían instrumentos de observación con el mismo objetivo. En concreto, se elaboró la plantilla de observación en base a los conocimientos adquiridos en la asignatura de: “Variables Didácticas y Organizativas para la Innovación y el Liderazgo Educativo”. Impartida por la Dra. Inmaculada González Falcón en el Máster de Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo.

En cuanto al instrumento de análisis de datos la plantilla se completó en base a las ideas de Alzate (2012) e Izu (2007), pudiendo establecer dimensiones, categorías y subcategorías. Estas misma servían, tanto, para las observaciones como el grupo focal, con el propio juicio de experto de la directora del Trabajo fin de Máster, así como otros profesores que se han presentado voluntario a valorarlo (Véase Anexo II).

5.3.2. Fase de trabajo de campo

Esta fase compete a todo el ámbito de la investigación dentro del área de trabajo estudiada. Hasta el momento, el contacto en el trabajo de campo no había sido directo. Si bien, el primer contacto fue el primer día de observación, donde me presenté de nuevo al alumnado, algunos me recordaban y otros no. Me presenté de nuevo, les solicité el permiso de acceso a su aula y aceptaron. En este primer encuentro, les explicité al igual que a los adultos previamente para qué estaba allí, qué iba a observar de ellos y cuánto tiempo estaría allí. Esta primera sesión tuvo una duración de una jornada escolar completa.

Tras esto, se fue estableciendo una rutina donde mi presencia como observadora cada vez pasaba más desapercibida, sin distraer la atención del alumnado. A lo largo de las sesiones, maestros, maestras, monitores y alumnado mostraron curiosidad por mis observaciones y, en especial, al alumnado siempre le detallaba qué escribía sobre ellos, respetando así el derecho a la información.

5.3.3. Fase analítica

La fase de análisis de datos, al ser una investigación de carácter cualitativo se ha ido haciendo no de manera correlacional, sino más bien, de manera intercalada entre la recogida de datos y su posterior análisis, ya que, ocurre de manera inevitable al tener las nociones básicas sobre la temática y la propia nutrición educativa decantada con la literatura.

Así bien, para realizar este análisis se ha elaborado un sistema de categorías en base a los propios objetivos propuestos (véase página 53), siendo esta la referencia para el propio proceso analítico.



5.4.4. Fase informativa

Esta fase se compone de la elaboración y recopilación de todos los datos obtenidos, haciendo especial énfasis en los resultados y conclusiones establecidos, junto con las limitaciones y futuras líneas de intervención, haciendo un compendio con sentido acorde con cuestiones y objetivos iniciales. Elaborando así un informe final, desde una perspectiva descriptiva, pero también interpretativa para hacerlo llegar a los participantes de dicho estudio.

5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Tras la selección del propio método para el estudio acorde con el propio objetivo general y las necesidades que se desean investigar. Para una buena obtención de los datos es imprescindible usar estrategias de corte cualitativo, en este caso se apuesta por las observaciones de manera no participante y por un grupo focal con el propio alumnado observado.

Para ambos instrumentos en los cuales los principales agentes han sido los niños se ha tenido en cuenta las ideas de Bernuz (2019). De este modo se evitan *eticidios*, ya que se les debe informar que van a ser investigados, pero respetando las voces de la infancia y evitando invadir su intimidad. Es decir, preservando el derecho a ser escuchados y su dignidad, evitando que únicamente sea potestad del adulto quien indique si pueden o no ser observados, de esta forma será una metodología más participativa y *child-friendly*.

5.4.1. Observación

La observación es una técnica usada principalmente en la metodología de corte cualitativo. Esta puede tener un carácter participante o no participante, es decir, que el propio observador intervenga en el campo de estudio o, por el contrario, no lo haga.

En esta investigación, mi rol como investigadora ha sido en un principio no participante, si bien, al estar en un entorno conocido era el propio alumnado el que le invitaba a participar. Así como, en ciertas sesiones las propias docentes invitaban a obtener un rol de educadora. Así bien, mi mirada como investigadora en todo momento ha sido objetiva (Massot et al., 2009).

La observación se llevó a cabo en momentos concretos del día, en un principio eran: asamblea, recreo y rincones de juego. Del mismo modo, al estar presente toda la jornada escolar, si había algún momento de interés en relación con expresiones de PC, eran también observadas y añadidas al registro.

Para implementar esta técnica se ha elaborado una plantilla para registrar las observaciones, las cuales se señalan en el siguiente apartado de análisis de la información como Registro Observacional (RO) (Véase Anexo III). Por cada una de las sesiones observadas irán numeradas según las líneas del registro y se indicarán el número de registro y la línea donde comienza (como, por ejemplo, RO.1, 2).

5.4.2. Grupo focal

Los grupos focales o de discusión tienen una estructura semejante a las entrevistas en profundidad, si bien, son llevada a cabo en un grupo. Estos grupos no deben estar compuesto por más de diez personas, para permitir un diálogo fluido (Massot et al., 2009).



Este mismo instrumento, se relaciona directamente con las propias Comunidades de indagación del Programa de FpN.

Dentro de los grupos focales hay un moderador que es quien dirige el diálogo en base al objetivo que desea lograr. Este moderador debe tener en cuenta diferentes consideraciones, tales como explicar la propia finalidad del grupo de discusión, no establecer un diálogo más de cuarenta y cinco minutos, evitar monólogos por parte de los participantes, entre otras consideraciones (Massot et al., 2009).

En este caso, como el grupo focal estaba dirigido al alumnado de cinco años de infantil, se han seguido las consideraciones de Gamboa (2022) con una dinámica “La señora piedra”, que invitaba al PC al solicitarle a los escolares que formulen muchas preguntas dirigidas a la piedra porque solamente se nutre de las preguntas que le formulan. Así como, el propio guion para que fluya este taller de PC se ha basado en las ideas de Ruíz (2019). El espacio y el tiempo fueron seleccionado deliberadamente, en este caso fue después del recreo y en el aula, para poder entablar un entorno cálido y sin distracciones. Se seleccionó una imagen (Véase Anexo IV) que mostraban ideas del bien y del mal, teniendo en cuenta los propios intereses de debate que se habían registrado en las observaciones. En la propia sesión se siguieron los siguientes pasos (Véase Anexo V):

- Presentar la mascota piedra en un baúl que incite la curiosidad y la concentración.
- Normas del taller: mantener un tono de voz medio-bajo, estarse quieto mientras no se diga lo contrario, solo podrán hablar quienes tengan el micro y se debe levantar la mano para hablar, debemos prestar atención a lo que dicen los compañeros y podemos responder a lo que ellos dicen, intenta explicar lo mejor que puedas tus respuestas, siempre debemos respetar lo que dicen los otros, nunca despreciarlo y si nos gusta la idea de alguien podemos compartirlo.
- Meditación. Se les pondrá la canción de Luna de Debussy, mientras se les pide silencio y concentración en su respiración.
- Mostrar la imagen. Seguidamente dejarles un minuto para que piensen dos o tres preguntas en relación con esta.
- Diálogo sobre la imagen.
- Dibujo como síntesis del propio diálogo.

Los grupos focales serán citados en el análisis de resultados con el término Grupo Focal, el papel que ocupa el participante y el número de página al que corresponde la cita (ejemplo: GF, 3). Finalmente, para las verbalizaciones del dibujo se señala de qué dibujo son esas verbalizaciones (como, por ejemplo, D6).

5.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La fase de análisis de datos es un momento clave en todo el estudio. Por ello, a lo largo de todo el trabajo se fue teniendo en cuenta las diferentes consideraciones estructurales y organizativas para facilitar dicho arduo proceso. En la misma línea, se encuentra la propia recogida de datos siendo un eje fundamental para la veracidad y fiabilidad de todo el procedimiento.



Teniendo en cuenta, el propio carácter de la investigación, cualitativo, todo ello se fue realizando de una manera simbiótica a medida que se registraba y describía la información. Así bien, para el procedimiento del análisis de datos, a modo de facilitación de este, así como para poder generar matrices comparativas y gráficos que mostrasen el propio análisis se utilizó el programa informático MAXQDA (Véase Anexo VI). No obstante, a pesar de las premisas que facilitaba, todo ello, se vio completado con una lectura detenida y exhaustiva de la información para seleccionar la relevante, pero también poder establecer una buena categorización, de acuerdo con el propio sistema atendiendo a categorías y subcategorías, elaborado de una manera flexible y abierta, a las posibles modificaciones por el propio hecho que caracteriza al análisis cualitativo.

Del mismo modo, que las categorías habían sido elegidas por otros estudios previamente elaborados para el pensamiento críticos de autores como Izu (2007) y Alzate (2012), la validez de estas debe ser apta. No obstante, se ha constatado la facilidad de organización a lo largo del análisis. Para poder hacer una imagen visual clara de las propias categorías y subcategorías se han seleccionado colores asociados a las mismas: morado para la dimensión didáctica, verde para la dimensión socioafectiva y azul para la dimensión cognitiva. Dentro de las mismas, cada subcategoría tiene un color diferente en la misma tonalidad principal de su correspondiente categoría.

De esta forma, de una manera clara, visual y sencilla se pueden establecer las diferentes relaciones entre categorías y subcategorías, permitiendo la interrelación a su vez con los propios objetivos.

5.5.1. Validez del estudio

En la investigación cualitativa la validez es la que permite demostrar la credibilidad y el rigor de dicho estudio. En este caso, el estudio cumple con la validez semántica, ya que se describe de manera detallada el proceso seguido a lo largo de este, así como, se hace frente a los diferentes retos que se han ido interponiendo. En cuanto a la validez semántica, se asegura no solo una buena fundamentación teórica, sino una buena relación entre estos aspectos teóricos y el análisis de datos. Por su parte, la validez pragmática se satisface no solo indicando el propio número de participantes, sino que, además, la propia estudiante se ha formado e inscrito en diferentes programas para ampliar sus conocimientos.

El valor y el rigor de este estudio se fundamenta en: credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Por ello, el criterio de credibilidad se basa en una observación persistente de los participantes, en el juicio crítico de expertos y en especial, la triangulación. En esta investigación la triangulación que se ha llevado a cabo ha sido para la elaboración de instrumentos de análisis de datos. Así como, las investigaciones de otros autores que han servido de guía para la teoría. Todo ello, ha permitido el desarrollo de la validez interna del propio trabajo.



CAPITULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: ESTUDIO DE CASOS

En el capítulo anterior se esclareció todos los aspectos relacionados a cómo se va a organizar este momento crucial de la investigación. Tanto el análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos cualitativos observaciones y grupo focal. Para ello, se tendrá en cuenta las dimensiones establecidas anteriormente: dimensión cognitiva, dimensión socioafectiva y dimensión didáctica. Teniendo en cuenta los propios objetivos establecidos para el estudio, de forma, que quede un compendio de información ordenada y coherente.

6.1. PRINCIPALES RESULTADOS

El análisis de los resultados se establecerá esclareciendo de manera profunda y exhaustiva las dimensiones, las categorías y subcategorías establecidas de acuerdo con la técnica utilizada para la recogida de información. En concreto, este estudio ha pretendido ser claro y fidedigno, con los dos instrumentos utilizados, por ello, primero se hará hincapié en las observaciones analizadas por sesiones y posteriormente, el análisis del propio grupo focal, para después establecer relaciones entre ambos partiendo de las propias dimensiones establecidas.

Contexto de la investigación

Previo a la realización del análisis es interesante resaltar las propias características que envuelven el contexto sociocultural del alumnado, ya que esto permite entender gran parte de las manifestaciones de este. Para evitar invadir la privacidad solo, se hará unos breves apuntes de dicho contexto, sin profundizar en el mismo.

Este centro se sitúa en Huelva capital en uno de los barrios con una situación socioeconómica más vulnerables de la capital. La familia del estudiantado tiene en su mayoría un origen sociocultural bajo y con un nivel económico escaso. Las expectativas que plasman los familiares sobre el alumnado son bajas. El centro está compuesto por nueve unidades, una línea. La oferta educativa actual es de una unidad en cada uno de los niveles de Educación Infantil y Primaria, una Unidad Específica con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), dos unidades de Apoyo a la Integración y una de Audición y Lenguaje (AL).

Así bien, en cuanto a la descripción del grupo-clase, se ha de incidir que los propios participantes son un total de nueve alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre los cinco y seis años, quienes están en el último año del segundo ciclo de Educación Infantil. Las características de este alumnado en particular se podrían definir según diferentes puntos de vistas o niveles, sin entrar en particularidades, pero evitando así una estandarización de las propias características de estas edades, ya que cada niño tiene sus peculiaridades. A nivel socioemocional, son un alumnado en general empático, existe una buena cohesión entre el grupo clase, si bien, hay ciertos comportamientos o actitudes preocupantes de manera puntual que han expresado exclusión. Suelen mostrar una buena gestión emocional y tener estrategias de resolución de conflicto, no obstante, algunos de ellos se caracterizan por tener comportamientos o verbalizaciones violentas. Este grupo destaca por tener presencia de alumnado de etnia gitana, lo que supone una influencia de la cultura familiar y solidaria en el alumnado.

A nivel cognitivo, hay gran disparidad dentro del aula, hay alumnado que suele corresponder con los más mayores que tienen un gran desarrollo cognitivo, frente a otros más pequeños que se encuentran con otras características. Sin embargo, a nivel de



simbología están todos en la misma sintonía con juego simbólicos del “como si”. Los juegos suelen ser por parejas de rincón en el aula. No obstante, cuando salen al patio tienden a juegos en gran grupo incluso con niños del propio ciclo. Así bien, hay una niña que tiende al aislamiento social y busca el apoyo de la docente. Estos participantes parecen estar superando en gran medida el egocentrismo, ya que muestran altos niveles de empatía y no suele haber disputas por protagonismo o monopolio en cualquier sentido. Como aspectos generales, se puede resaltar la gran presencia de estereotipos de género en las verbalizaciones y en las acciones. Son un alumnado en su mayoría autónomo, tienen formada su identidad y una gran afinidad por la música y la literatura.

Uno de ellos, además de tener grandes períodos de absentismos está pendiente de una evaluación psicopedagógica, con posibilidad de diagnóstico de autismo. Este se caracteriza, por un habla escasa o nula, presenta estereotipias, no se relaciona con el resto del alumnado, presenta grandes dificultades de atención, si bien, tiene una buena comprensión oral.

Esclareciendo estos elementos fundamentales para la comprensión, se procede al propio análisis del estudio. De forma, que se logre obtener la información necesaria de las características y actitudes que presenta el alumnado de cinco años a través de los cien lenguajes como forma de manifestación del pensamiento crítico.

1. Dimensión Cognitiva

Se tiende a pensar que el desarrollo del PC es una actividad que se manifiesta únicamente a nivel cognitivo, ya se vio a nivel teórico que esto no es así. Si bien, la percepción, la elaboración de ideas, los estilos de pensamiento o la comunicación son expresiones cognitivas que permiten conocer en gran medida todo el propio potencial de la dimensión cognitiva.

El PC se asocia a un producto que parece que ocurre de manera innata y se expresa en la adultez. Un alcance de la máxima expresión cognitiva que se obvia de un proceso de crecimiento interno y social interactivo. El alumnado de Educación Infantil que ha participado en esta investigación ha demostrado que una y otra vez manifiestan expresiones de pensamiento crítico a nivel cognitivo. Es decir, la dimensión más frecuentada y, por ende, con mayor relevancia para el estudio por el propio protagonismo de esta ha sido la **Dimensión Cognitiva** (Véase Anexo VII). Recordando las categorías que conforman esta dimensión se enumeran: Comunicar y expresar ideas; Elaboración de conceptos y dos subcategorías dentro de ella, Estilos de pensamientos y Estrategias de pensamiento; y la categoría de Percepción.

En este caso, la categoría más destacada de esta dimensión en todo el estudio es *Comunicar y Expresar ideas*. El alumnado tiende a hacer numerosas manifestaciones donde expresan sus emociones, no solo a través del lenguaje verbal como cuando un alumno expresa: *¡Qué contento estoy!* (RO 2, 26) o *¡Bien! ¡Me encanta!* (RO 7, 74). Si no, a través del no verbal con manifestaciones como ocurre, cuando *todo el alumnado se estira al parar la docente de hablar* (RO 4, 34) o cuando *hago la asamblea, están cansados y aburridos. Aunque en general se han mostrado atentos* (RO 3, 5). Incluso, llegando a mostrar actitudes de egocentrismo como ocurre (GF, 241): 00:13:36 Entrevistadora: Vale, *¿quién quiere ser el primero en alimentar a la señora piedra?* 00:13:37 Ángel: *¡Yo!* 00:13:38 Laura: *¡Yo!* 00:13:38 Erick: *¡Yo!*

Así bien, esta categoría ha sido esencial porque de una u otra forma, el alumnado tenía la oportunidad de dialogar o establecer un debate en base a un tema y estaba presente



de manera constante. En especial, en los momentos de mayor autonomía o libre expresión como en la asamblea, en los rincones de juego libre o en el recreo.

Uno de los momentos más interesantes de análisis, fue cuando un alumno cantó la canción del patio de mi casa y ocurre una escena de reflexión sobre dios y satanás entre dos alumnos siendo el diálogo el siguiente (RO 1, 94): *Cantan el patio de mi casa, termina diciendo “que el demonio va a pasar”. Ángel dice: “satanás”. “¿A qué tu eres hijo de dios?” “To el mundo de la calle lo es”. Rubén dice el demonio hace así y se pega en la cabeza.*

En estas líneas se puede ver no solo un diálogo sobre la religión, si no también lo que entienden por el bien y el mal, a través del golpe que da Rubén asociando el demonio a lo malo y a la agresión física. En la misma línea, se ha ido observando momentos claves de establecer acuerdos de normas, en el recreo cuando están jugando al pollito inglés y no las recuerdan, ejerciendo uno de ellos de líder y aclarándolas (RO 3, 59).

Otro de los aspectos realmente llamativos de esta categoría es la expresión de la gestión emocional, donde en forma de monólogo vemos de manera verbal y no verbal múltiples debates donde expresan en especial emociones como rabia o enfado. Ejemplo de ello, es uno de los alumnos, quien es protagonista en la mayoría de las sesiones por tomar actitudes que expresan violencia o lenguaje malsonante. O *Laura cuando finge ansiedad con una respiración acelerada* (RO 3, 38) y para cuando se da cuenta que la están mirando. Así como, las manifestaciones violentas entre compañeros cuando se escupen (RO 7, 27), discriminan en la (RO 4, 41): *Candela y Ángel discriminan a Laura mientras juegan al ajedrez, le retiran los platos donde se guardan las fichas al lado contrario de donde ella se pone. Ángel dice: “quítate que me molestas”. Laura dice “me voy”. Candela dice: “menos mal”.* Todos estos comportamientos que se han ido viendo en todas las sesiones, de una u otra manera, son una muestra de una mala gestión emocional, como posible consecuencia del propio entorno sociocultural al que pertenecen. No obstante, expresan y reconocen expresiones en los otros y propias, en ciertas ocasiones, demostrando un progreso inteligencia inter e intrapersonal: *Seño, le he visto la boca bien y está asustado, la cara está reconocida* (GF, 610); *¿Por qué está llorando?* (GF, 648); *ese señor es muy extraño* (GF, 688). Destacando este debate (GF, 569): 00:26:57 *Candela: Habrá sido Spider negro*

00:26:59 *Entrevistadora: Spider negro, ¿es malo Spider negro?*

00:27:02 *Candela: Sí*

00:27:05 *Candela: Cada día por la noche, lo escucho yo.*

00:27:09 *Candela: Porque los estoy escuchando, porque tengo la ventana de mi cuarto abierta y estaba por detrás de mi cuarto ese Spiderman y me desperté y cada vez que andaba me volvía a despertar y le decía mami que estaba ahí ese Spiderman.*

Al hilo de esto, otro alumno se atreve a compartir también sus miedos: *Hulk puede ser fuerte, pero rompe con Spiderman ¿no?, un día iba por la calle ¿no? y estaba debajo de mi almohada ¿no?* (GF, 618).

Así mismo, poseen herramientas para poder argumentar y justificar razonamientos complejos como (GF, 436): *Ah, es que es de papel las casas.* 00:20:32 *Candela: Por qué la han tapado.* 00:20:34 *Entrevistadora: Ah, porque la han tapado.* 00:20:35 *Candela: No, porque están haciendo una obra.* 00:20:38 *Entrevistadora: ¿Por qué están haciendo una obra? vale, vale, vale.* 00:20:39 *Alba: Porque la están arreglando.*



En consecuencia, el niño comunica de manera constante, todo y cada uno de los intercambios o monólogos establecidos. Así como, las expresiones en los diferentes lenguajes permiten conocer el pensamiento individual y colectivo tan rico del propio alumnado de EI, quienes debaten y dialogan constantemente.

Asociada a esta categoría a lo largo de todo el análisis se encuentra la *Percepción*. Esta es una de las más destacadas de todo el análisis, ya que las propias manifestaciones a través de los diferentes lenguajes explican la visión del mundo que tiene el propio alumnado.

Así mismo, estas relaciones son interesantes de destacar en aspectos que muestran de forma clara la influencia social en el constructo individual de cada alumna o alumno. Del mismo modo, esta categoría es la más destacada siendo la segunda con mayor frecuencia de todo el análisis. Entre las diferentes objeciones que se han ido haciendo a la largo de los registros observacionales, se puede incidir aspectos especialmente relevantes a través del juego.

El juego es un medio de expresión natural de la infancia que permite la fluidez de sus percepciones e ideas sobre el mundo que le rodea. De tal forma que gracias a estos espacios de juego libre se han podido observar numerosas expresiones que sirven para conocer la realidad a ojos de niños. Apareciendo la metáfora del “como si”, en estos juegos donde fluyen las ideas que invaden a los niños se ha comprobado la impregnación de la violencia una y otra vez tal y como se comprueba cuando: *Candela construye una especie de refugio con huecos y mira por el medio, haciendo ruidos “pius pius”*. *Candela juega con los bloques como si fuera una especie de ametralladora* (RO 6, 13). A su vez, está presente cuando *Candela en el rincón de “Voy a hacer una pistola de muchos bloques”*. *“Se me ha olvidado las municiones” hace como si disparase mientras hace “pa, pa”* (RO 2, 65) o *Erick construye una pistola en las construcciones* (RO 1, 105).

En el juego también se pueden percibir otro tipo de mensajes más ocultos que poco a poco se van construyendo por las propias influencias sociales, como es el caso de los estereotipos de género. Estos sucesos, se han dado en especial en momentos de libre expresión como la asamblea, el visionado de juguetes en revistas o en rincones. Esto queda evidenciado cuando *Abigail habla mientras mira la revista, señalando animales*. *Dice: “Esto no que es de niños” en la página de superhéroes* (RO 5, 18). No obstante, no solo se puede observar de manera verbal, si no con las propias actitudes y preferencias, como el visionado de la revista: *Laura habla en voz baja para sí misma en la página de las princesas de la revista*. *Ángel está en la página de la revista de coches y herramientas*. *Candela está en la página de maquillaje y costura*. *Naiara en la de libros y patines* (RO 7, 11), donde cada alumno ve la revista por un lugar diferente con preferencias estigmatizadas por los roles de género. Del mismo modo, en el juego de rincones se observa los comportamientos principalmente de las figuras femeninas de la clase y destaca por los tonos de voces agudo y por la imitación de roles femeninos, *Naiara y Alba juegan en las casitas con los bebés a cambiarlo y pasearlo* (RO 1, 80).

Así mismo, se han manifestado verbalizaciones asociadas a los estereotipos de géneros, donde se entiende que la maldad viene representada en una única figura de hombre fuerte: *ha sido un hombre que es fuerte que coge las piedra y las tira* (GF, 552). Incluso, de una manera latente se pueden ver la concepción de las diferencias raciales, como ocurre, *el personaje de la canción, el cual es negro y lo han pintado todos de blanco* (RO 7, 41). También se presencia cuando *observo y a lo lejos escucho cómo Ángel, Alba y Rubén discuten sobre las distintas tonalidades de piel, comparando entre ellos las suyas*



(RO 3, 72). Estos debates e influencias son signos de manifestación a su vez de la propia identidad. Así como, estereotipos asociados al color y la maldad/bondad e incluso a miedos (GF, 569; GF, 618) comentadas anteriormente y se contemplan en los dibujos donde predomina la gama de tonos azulados, rojizos y negros representando el mal (Véase Anexo VIII).

Siguiendo la línea anterior, las revistas, así como, otros momentos de libre expresión dejan entrever la impregnación cada vez más patente del consumismo y el capitalismo en este alumnado. De tal forma, que de una manera diaria hay expresiones que demuestran la valía que le dan al dinero y las compras, *Seño, dice mi padre que me recoge en la puerta, porque vale 200 euros el comedor* (RO 1, 79) o *espero que sea dinero* (GF, 80). En la primera afirmación, el alumno expresa preocupación percibida a nivel familiar, como consecuencia de una situación socioeconómica de riesgo en su entorno. Otras expresiones han manifestado el impulso consumista individual y colectivo (RO 2, 57; RO 7, 6).

No obstante, el consumismo también se manifiesta en toda la influencia de redes sociales y las pantallas, en especial, hay una gran tendencia de la aplicación “tik tok”. De manera diaria, se escuchaba como cantaban canciones virales de dicha aplicación, junto con bailes, una observación realmente llamativa fue la registrada, *Naiara y Candela juegan a qué discuten por un móvil, utilizan un tono prepotente. Construyen una casa en forma de muralla, con una forma de puente juegan a que es un móvil lo ponen en un ladrillo y simulan que hacen un tik tok*, (RO 2, 71). Del mismo modo, se registra cuando *Ángel me llama para enseñar el baile de tik tok* (RO 1, 95). Si bien, no era todo el alumnado, solo aquel que tiene hermanos mayores.

A su vez, se manifiestan aspectos fundamentales para el PC como es la curiosidad a través del juego del “como si” de una manera cotidiana y muy natural. De forma que se observó como *Laura se pone a fingir como si tuviese un telescopio mientras mira la clase, como si buscase algo* (RO 4, 16). O a través de manifestaciones como: *¡A ver!* (GF, 39); *¿Quieres decir algo? * Ángel toca los botones* Habla, Habla. No funciona, no funciona, dámelo. No funciona, es solo para el turno de palabras ¿Querías probar el micro?* (GF, 59)

La influencia de la cultura gitana y andaluza se deja entrever cuando *Abigail empieza a hacer compás de fandango y el resto le siguen emocionados* (RO 2, 24); *Naiara dice: “parecemos una sevillana”*. Refiriéndose al gorro de la graduación (RO 7, 9); *es que será que la han roto como un hombre fuerte de Huelva que ha ido corriendo con una moto corriendo rápido* (GF, 666).

Continuando por orden de frecuencia, así como por las propias manifestaciones de relación y creación de conceptos se centra en la categoría de *Elaboración de ideas*. La cual está directamente relacionadas con las categorías *Comunicar* y *Expresar ideas* y la *Percepción* (Véase Anexo IX). Estas relaciones no son complejas de entender, ya que la creación o relación de conceptos deben expresar a través de diferentes lenguajes y demuestra la percepción que tienen del mundo. Entre los datos más relevantes se recogen expresiones en diferentes lenguajes, *Candela hace una corona y me dice que es como la de avatar, que ellos la hacen con hojas y es dorada* (RO 1, 109), es decir, a nivel plástico y oral. *Rubén dice el demonio hace así y se pega en la cabeza* (RO 1, 94) a través del lenguaje no verbal elabora el concepto de demonio. Estas expresiones tan complejas de crear y relacionar conceptos ocurren esencialmente en los momentos de libre expresión como son el de higiene o el de juego en los rincones.



Así mismo, ocurre que por cuestiones planteadas entre iguales o desde los adultos intenten crear conceptos o relacionar ideas, como son los casos de: *entra un niño y le da una escuadra a la seño y Ángel le pregunta “¿Eso qué es?” y Abigail le dice “Es lo de medir”* (RO 1, 91); *¿Esto es papel?* (GF, 328) o la relación de los conceptos de fuerza, ladrillo y ruptura, conceptos físicos que se interrelacionan y dependen de ciertos factores como la dureza: *la casa está rota porque... 00:22:32 Ángel Porque ¿le han dado un porrazo? 00:22:35 Naiara Porque lo ha roto alguien que tiene mucha fuerza y que está muy fuerte* (GF, 488). Del mismo modo, la propia imaginación, simbología y creatividad permiten una constante creación de conceptos y elementos desde objetos no estructurados, como expresa una alumna *“mira tengo un gatito”* (RO 1, 90) mientras sujeta una bolsa en forma de bebé o cuando comparten la percepción sobre la piedra, la cual no ha cambiado de tamaño, pero dicen: *Wow* (GF, 726); *¡Qué grande!* (GF, 732), viéndose la influencia que tuvo al afirmar que había crecido por sus preguntas. En el caso del juego simbólico cuando Laura expresa *“Candela te congeló” mientras sujeta su muñeca Frozen* (RO 1, 68) o *Candela simula que está en un caballo con los bloques grandes dice “caballito” mientras trota encima* (RO 2, 70).

En cuanto al momento de ideas previas, surgen lluvia de conceptos y de relaciones de gran interés. *La seño saca una bola grande y lo mueve. Laura dice “hay tacones”* (RO 2, 54) o *mientras analizan el cartel, Rubén dice: “hay una cosa ahí”, refiriéndose al agujero negro. Laura responde “es un ventilador”* (RO 2, 46).

Así bien, en la categoría de *Elaboración de Ideas* se encuentran dos subcategorías, la de mayor relevancia según los datos obtenidos ha sido la de *Estilos de Pensamiento*, por lo que se incidirá en esta misma en primer lugar. Dentro de los estilos de pensamiento se destacan convergente y divergente.

En primer lugar, las manifestaciones del estilo de pensamiento convergente se muestran de manera diaria e incluso, son recogidas en especial en momentos de libre acción o expresión, frente a las actividades dirigidas. Se ha de resaltar el propio pensamiento científico que surge de manera natural generando hipótesis, estas acciones se vieron especialmente en el recreo y en los rincones de juego. *Candela me demuestra como al poner el coche en una cuesta (que ha creado ella) se cae y me llama. Gira las ruedas para que vaya más rápido el coche* (RO 6, 20). Estas acciones demuestran un razonamiento y un verdadero proceso de investigación para comprobar leyes físicas. Del mismo modo, se contempló como previamente hubo pruebas de ensayo en el recreo días anteriores, *se ponen a jugar en la cuesta a lanzar el coche* (RO 4, 49). Así como, justificaciones previamente razonadas: *Candela cuando lo pone en la barandilla dice: “No se cae por las ruedas”* (RO 4, 53).

A su misma vez, de manera diaria las hipótesis fluyen entre este alumnado, como cuando: *la seño deja las pelotas en el suelo empiezan a hacer hipótesis acerca de lo que pone en la tarjeta. Naiara dice pone “pe-lo-ta” Candela le corrige de que no es posible porque no empieza por “p”* (RO 4, 37). *Hablan de la basura del espacio y Laura teoriza de la basura espacial, diciendo que si lo tiramos al suelo llega al espacio* (RO 2, 47); *Hulk ha roto la casa porque ahí había malos y después sin querer ha roto la casa... porque ahí había malos y no se salía de la casa, porque querían quitar a Hulk y de verdad está Hulk y dijo bien a la casa tanto y cuando rompió tanto la casa pues mató a los villanos y así se hizo la casa* (GF, 614); *Porque a lo mejor es el villano. Le habrán quemado su casa. Hulk rojo habrá quemado la casa y se ha ido corriendo y no se ha dado cuenta el hombre.* (GF, 652); *está corriendo porque el piso se ha roto* (GF, 202). Por lo tanto, las ideas previas del alumnado son la base que sustentan sus hipótesis.



Así bien, en la asamblea con actividades dirigidas por la maestra o por mí se han podido registrar expresiones que demuestran manifestación de ese pensamiento lógico, como ocurre, *la seño dice: “Si ayer estábamos a 11 hoy estamos a...” Alba contesta “12”* (RO 2, 9). Este razonamiento promovido por una condición desde la maestra permite reconocer el razonamiento y la adquisición de los conceptos antes y después. No obstante, hay otras manifestaciones de razonamiento espontáneas como la registrada *Candela cuando se va la seño me dice “Seño, hoy la seño se tiene que ir, pero no sé por qué, porque no está malita”* (RO 2, 11); *¿son de papel las casas? 00:17:45 Ángel No 00:17:47 Ángel, Pero las casas están rotas* (GF, 344). Incluso con diálogos más extenso, complejos y justificados (GF, 517):

00:23:48 *Candela: Ha roto Hulk las casas*

00:23:50 *Entrevistadora: Pero ¿Por qué ha roto Hulk las casas? ¿Para qué las has roto?*

00:23:52 *Candela: Porque tiene fuerza*

00:23:56 *Entrevistadora: ¿Y para qué las ha roto?*

00:23:58 *Candela: Porque con su enorme puño le pegó*

00:24:05 *Erick: Porque quiere que mueran*

00:24:06 *Candela: Porque quiere vivir en esa casa y es muy grande para vivir.*

O (GF, 392):

Porque las casas están rotas porque...Porque las casas estaban así

00:19:05 *Entrevistadora: ¿Estaban así las casas?*

00:19:16 *Erick: ¡No!*

En segundo lugar, en el estilo divergente el cual se asocia a un pensamiento mucho más complejo incluso poético, fluye de manera innata en los participantes del estudio. De modo, que aparecen metáforas, símiles y personificaciones, recursos literarios de gran envergadura e interés. En cuanto a las numerosas metáforas se debe incidir en una: *miran todos a través del visor y dice Alba: “la luz es sangre” Ángel le sigue dice y “***** es sangre”* (RO 2, 37). Otra de las sesiones, que hubo una lluvia de metáforas y símiles fue la de introducción de ideas previas sobre los planetas, *enseña el planeta azul y dicen “ese es el planeta agua”*. *La seño pregunta porque dicen que es el planeta agua “porque es azul”* (RO 4, 23) o *“el planeta fuego” “el planeta sol” “el planeta rojo” “yo creo que el sol”* (RO 4, 25). Así como, el símil *“es como el sol brilla mucho”* (RO 4, 30). Por lo tanto, en sesiones de libre expresión es donde se pueden registrar mayor número de frecuencia de pensamiento divergente, permitiendo la fluidez creativa a nivel individual y grupal. Así mismo, de una manera menos frecuente aparecen personificaciones como es el caso de: *ha dado un golpe el cohete* (RO 7, 18); *me gusta el caliente, asique cojo el rojo* (RO 7, 40); *Y tiene una cara el fuego* (GF, 626); *señora, señora, ¡Habla! ¿Puedes hablar?* (GF, 224). Así como, la presencia de la fantasía argumentativa con personajes de superhéroes o dragones: *fantasma y Spiderman son buenos también* (GF, 548).

Tras el análisis de la subcategorías de estilos de pensamientos, es el momento de continuar con la subcategoría de *Estrategias de Pensamiento*. Estas manifestaciones han sido clave en dos momentos de la observación, por un lado, en las estrategias de resolución de conflicto, donde el alumnado ha demostrado en ciertos momentos tener la



capacidad de gestionar conflictos o situaciones y en otros momentos no. Ejemplos son: *Naiara acude a mí llorando porque Ángel le ha hecho daño, y este le dice: “Respira, respira Naiara”* (RO 2, 79) o *Alba “¡los estuches no se ponen uno encima de otro!” dice mientras guarda su estuche* (RO 1, 65). Por su parte, vemos como en situaciones cotidianas se enfrentan de manera repentina o voluntaria a resolver problemas como *Rubén experimenta con pequeñas piezas intentando encajarlas* (RO 1, 86).

Uno de los argumentos que más usan para resolver conflictos es advertir de las normas que establece la seño como: *Ángel silba y Laura le manda a callar. Abigail añade: “la seño te a va a reñir si haces eso”* (RO 1, 20). *Ángel quiere volver a levantar el suelo y Rubén le dice “¡no! te van a echar la bronca”* (RO 2, 82). Así mismo, se ha puesto de manifiesto el cuidado y la convivencia como ocurre cuando, *Naiara acude a mí diciendo que le va a morder una niña, Laura interviene y le dice a la otra niña preocupada “¡No le muerdas!”* (RO 2, 81).

En cuanto a los argumentos para justificar sus respuestas existen diferentes tipos, aquellos que son menos contundentes como: *porque se ha “rompido” to* (GF, 356). Otras fundamentadas en argumentos de fantasía como: *y el dragón puede echar fuego* (GF, 706); *00:19:20 Entrevistadora: ¡Porque la han partido! ¿Y quién las habrá partido?* *00:19:22 Candela ¡Hulk!* (GF, 401). No obstante, encuentran respuestas contrarias por parte de algunos de sus compañeros, que probablemente tengan otro tipo de pensamiento. También, se justifican en reflexiones y premisas lógicas: *Si no lo ha hecho, entonces Hulk podría ser bueno* (GF, 540). En concreto, esta frase refleja ese espíritu crítico y reflexivo profundo que ha llevado a cabo para poder establecerla de una manera lógica y justificada. Incluso, esta llega a seguir fundamentando sus ideas en que, Hulk es bueno porque trabaja con otros superhéroes. Hasta tal punto que se ayudan a argumentar y justificar de manera colectiva: *Alba dice por ahí. *Por la parte que están rotas.** (GF, 432).

Así bien, uno de los momentos claves de convivencia y fluidez de estrategias de pensamientos es en el momento de juegos en rincones, en especial en las jugadas del ajedrez, como se percata en: *cada movimiento que hacen jugando lo piensan, se corrigen mutuamente y se ayudan. Juegan de manera cooperativa y me explican que tiene que comerse al rey. Ángel evita comerse al rey, aunque sabía que podía para jugar más tiempo con Candela y le ayuda de cómo puede hacerlo. “Lo he movido despacito porque le pesa la corona”. Su objetivo es quedarse sin piezas solo con los reyes y dice: “te estoy ayudando eh” Candela dice “te da pena de comerme, no pasa na”* (RO 4, 43). Del mismo modo, ocurre cuando *en la partida de ajedrez de Ángel y Erick se ayudan mutuamente, se corrigen, piensan y predicen movimientos. Erick miente a Ángel para poder matarlo diciéndole los movimientos que puede hacer para comerle* (RO 6, 23).

2. Dimensión socioafectiva

Una vez ya esclarecida cuál es la dimensión más relevante por frecuencia y por las propias manifestaciones recogidas y analizadas, es el momento de continuar con una nueva dimensión. Esta le sigue por su propia relevancia en la investigación y conjuga en esencia con los propios datos recabados, se introduce, por tanto, la **Dimensión Socioafectiva**. Al igual que en la dimensión anterior, dentro de las categorías existe una clara protagonista dentro de nuestro análisis y esta es la categoría de *Habilidades Sociales*. No solo es relevante por su valor *per se*, sino que además tiene un alto índice de relación con categorías de la dimensión anterior, como ocurre con la de *percepción* y en especial, con la de *comunicación y expresión de ideas*. Estas relaciones se entablan debido a que en gran medida las manifestaciones a través de los diversos lenguajes debido



a la edad del propio alumnado no eran monólogos, sino diálogos, en los que compartían sus ideas y ponían en marcha diferentes herramientas para conversar con interés con el otro. Así bien, todas las intervenciones que se van a exponer se han ido estableciendo en cualquier momento de la rutina del aula, si bien es cierto que momento de libre expresión como los rincones de juego o el patio permiten un mayor número de diálogos fluidos y naturales.

En esta categoría uno de los ámbitos más relevantes es la empatía, a lo largo del estudio de campo se ha ido registrando en numerosas ocasiones gestos de complicidad, respeto y convivencia. Como es el caso de *Naiara acude a mí diciendo que le va a morder una niña, Laura interviene y le dice a la otra niña preocupada “¡No le muerdas!”* (RO 2, 81). Este caso precisamente se interrelaciona a su vez con las estrategias de pensamiento. Así bien, también está presente en otras muchas ocasiones como *cuando la seño le pregunta a alba cuál es su mano derecha para el encargado de los estuches, Ángel le señala su mano derecha* (RO 2, 60) o *Laura hace bien el juego de la seño y Abigail se alegra por ella, le da un aplauso y le dice “muy bien”. Naiara igual con Ángel. Cuando Rubén lo hace bien, Candela y Ángel le aplauden* (RO 3, 22); *Seño vas a aplastar a la señora piedra* (GF, 138); *son casas para las personas del edificio* (D2).

Dependiendo del alumnado algunos tienden a dialogar más con iguales o por el contrario con adultos. No obstante, todos de algún modo u otro han intentado captar mi atención en el período de estudio haciéndola partícipe del día a día, desde el primer día de la investigación, *Alba me pregunta qué he escrito y todos vienen a preguntar por qué* (RO 1, 112) o *se acercan curiosean mis tatuajes, en especial Laura que me pregunta qué pone. También, se interesan por mi libreta y quieren que aparezcan sus nombres, ya que les he explicado que escribo sobre ellos* (RO 2, 83). Así mismo, también ocurre con el resto de las maestras a quienes quieren llamar su atención, como ocurre con *Candela: “seño de mayor yo voy a ser astronauta. Y mamá me va a comprar ese puzle para poder hacerlo en casa.” Los demás empiezan a decir lo mismo* (RO 2, 57).

En cuanto a los debates y diálogos entablados que ponen en marcha la comunicación, la estrategias de pensamiento y las habilidades sociales hay numerosos encuentros a diario. De los cuales se resaltan, *interaccionan entre ellos y expresan: “¿Qué es esto?” “he visto algo” “¿Dónde?” “yo no veo nada”. “será una ¿Araña?” “¿un cohete?”* (RO 2, 50). *Hablan sobre el caramelo que le da la seño rojo “es de fresa” “las fresas son rojas” “NOO, son blancas y verdes” “noo, son rojas”* (RO 6, 2);

Es una sombra

00:18:33 Alba: *Que está roto*

00:18:35 Laura: *Seño que es sombra*

00:18:36 Rubén: *Que está roto* (GF, 380);

¿Están hechas de piedra de las casas?

00:20:17 Laura: *No, están hechas de ladrillo* (GF, 426);

El hombre va en bicicleta y por eso corría rápido para llegar, porque llega tarde a la escuela.

00:33:53 Candela: *No*



00:34:04 Entrevistadora: *¿Para llegar al colegio? Vale, ¿qué es? ¿es alumno o es maestro?*

00:34:10 Candela: *Es maestro. Tiene barba, es un maestro.*

00:34:23 Laura: *No Candela, es un alumno. ¡Es un alumno!*

00:34:27 Erick: *Que a lo mejor el hombre está buscando otra casa.* (GF, 692)

Así mismo, existen acciones que demuestran habilidades de cooperación y acuerdos como es el caso de cuando *levantan el suelo para buscar mariquititas y todos se sorprenden* (RO 2, 80). *A medida que van ganando en el Pollito inglés se van uniendo a la persona que se la quedaba* (RO 3, 61) *o piden intercambio de coche Laura y Candela, negocian y lo cambian* (RO 4, 48); lluvia de idea conjunta *Chuky, un pájaro, un pajarito, un perrito, un hámster ¿Es de verdad? ¡Es un ratón!* (GF, 63).

No obstante, no todos los encuentros son afables, existen momentos de tensión y bifurcas donde demuestran o no sus habilidades sociales frente a una disputa jugando o de manera real. *Naiara y Candela juegan a qué discuten por un móvil, utilizan un tono prepotente* (RO 2, 71), *Ángel, Candela y Rubén se pegan “jugando”* (RO 2, 76), *Ángel corre detrás de Candela intentando hacerla rabiar, mientras él se coge sus partes* (RO 3, 66) *o Alba: “¡ABIGAIL! ¡QUÉ VAYAS AHÍ Y LO METAS!” le manda a que recoja, aunque ella ya lo estaba haciendo* (RO 3, 43).

Se ha de resaltar el rol de inclusión que promueven los propios participantes con el alumno que está en evaluación psicopedagógica. Tal y como se observó en el diálogo entablado sobre las edades *“seis años” Laura dice: “cómo yo” y Ángel dice: “como Erick” Él le sonríe* (RO 6, 4) *o La seño indica que se quiten la sudadera y Erick no se la quita, asique Ángel se dirige a él y le dice “Erick quítate la sudadera” y este le hace caso* (RO 6, 5). Estas escenas en la gran mayoría de ocasiones han sido protagonizadas por un mismo alumno, el cual procede de etnia gitana y presenta un estilo de socialización muy familiar, empático y cercano, aunque a veces violento.

Siguiendo el orden de relevancia por presencia e interés dentro del estudio de campo continuamos con la categoría de la *Apertura a la Experiencia*. Esta, vinculada en gran medida con la anterior categoría, *Habilidades Sociales*, y a su vez con las nombradas de la anterior dimensión, *Comunicación y Expresión de ideas y Percepción*. La relación entre ellas se justifica en que a través de las relaciones con los otros se puede percibir la inquietud por conocer y hacer la novedad, así como su forma de expresarlo es a través de los diferentes lenguajes.

Tras el estudio de campo, se puede confirmar que esta categoría da unos puntos clave para entender cuáles son las situaciones, recursos y espacios que generan mayor motivación intrínseca en el alumnado. Entre los momentos, destacan la lectura de cuentos que se presentan *motivados y contentos* (RO 7, 65). Los momentos de habilidades plásticas libres *Candela dice: “pizaaa” mientras sujeta la plastilina. Después se pone a cantar* (RO 7, 44) *o Candela hace diferentes letras que han dado con plastilina* (RO 7, 15). Otro de los elementos que favorecen las ganas de crear e innovar son las piezas de construcción *Rubén experimenta con pequeñas piezas intentando encajarlas* (RO 1, 86) *o Candela juega con una casita del rincón de la construcción. Saca más piezas* (RO 3, 28). Así como los elementos naturales, *encuentro cómo los niños están buscando mariquititas y me las enseñan* (RO 1, 75), en especial en insectos. Elementos del entorno



como *Laura mira contenta su bocata dice “en triángulos pequeños” mientras lo encaja formando otro triángulo* (RO 3, 51) o en el momento en el que *Naiara toca un papel que se ha encontrado en el suelo. Alba y Naiara lo manipulan* (RO 3, 27). Del mismo modo, ocurre con los objetos luminosos *tocan el zapato de Alba Naiara y Candela, para que se vea la luz* (RO 3, 23), *empiezan a investigar con la luz negra en el libro. Ángel dice: “yo te juro que no veo nada”* (RO 2, 50).

Además de los recursos creados por la docente relacionados con los saberes que han aprendido *Ángel pregunta constantemente sobre las palabras de las que está recortando de su rincón “seño ¿aquí qué pone?”* (RO 1, 67) o cuando *se sorprende Laura “A LA” ante el horario que ha añadido la seño en la zona de asamblea* (RO 1, 22) mostrando de nuevo su curiosidad. Uno de los recursos que causa gran apertura de experiencia en la gran mayoría del alumnado es el ajedrez, todos juegan cuando están en el momento de juego libre.

Dentro del momento de trabajo con el libro cuando demuestran una mayor inquietud por el aprendizaje es cuando comienza el nuevo proyecto y tienen nuevos sobres que abrir, entrando en juego la pedagogía del asombro. *La seño dice: “hoy empezamos una nueva aventura. Conocemos una nueva croqueta”.* *Ángel dice: “¡Qué contento estoy!” Aplauden emocionados* (RO 2, 25), *la seño: “¡que ganas de ver la misión!”.* *Rubén dice: ¡Qué ilusión!* (RO 2, 39), *Seño: “¿Sabéis que es eso?”.* *Candela: “Un móvil”.* *Seño: “No, es un visor”.* *Inmediatamente todos se lo ponen en los ojos y empiezan a mirar* (RO 2, 35).

Así mismo, de manera general se puede afirmar que uno de los recursos que más les favorece la motivación es la música se observa cuando *Abigail empieza a hacer compás de fandango y el resto le siguen emocionados* (RO 2, 24) o *bailan con una canción que pone la seño y la cantan* (RO 4, 19).

El propio grupo también dinamiza situaciones que causan curiosidad y disponibilidad para aprender *Ángel se muestra curioso ante algo que le muestra Alba del estuche y se levanta mientras dice “a ver”* (RO 1, 59).

Uno de los momentos claves dentro de las observaciones fue la oportunidad de hacer una actividad extraordinaria, la cual consistía en ver una hermandad. Previa a la actividad, durante y después se mostraron en conjunto completamente emocionados, *Erick I dice: “teacher se ha escuchado iiiii”* (RO 7, 26), *Candela: “¡seño rápido que vienen los caballos!”* (RO 7, 31) o *comentan con ilusión lo que les ha gustado, en especial los caballos y burros que han ido imitando el sonido* (RO 7, 33). Del mismo modo ocurre, con momentos extraordinarios como la fotografía de la orla, *mientras Naiara se hace la foto todos intentan curiosear cómo se la hace* (RO 7, 5).

Otro momento extraordinario fue el grupo focal, que, por los propios elementos como el cofre, la piedra o la carta, el espacio, la preparación, hicieron crear un ambiente muy motivador y dinámico envuelto de ilusiones: *guau, guau. Una nota, ahí viene el nombre* (GF, 33); *¡señora! *Aparece la piedra* ¿una piedra? ¡una piedra!* (GF, 67); *Venga, hacerle una pregunta a la señora* (GF, 196); *yo, dame seño* (GF, 258). Así como, mantuvieron la concentración y la motivación a lo largo del taller con una actitud participante y reflexiva individual y colectivamente.



Una vez ya se ha incidido en las categorías más relevantes de esta dimensión, se acentúa aquellas que son igualmente destacables, si bien, la frecuencia y la expresión de estas ha sido más escasa. No obstante, como las dos categorías anteriores están muy ligadas a la categoría de *Tolerancia a la Ambigüedad* se incidirá en esta. La relación entre ellas se justifica en que se ha podido estudiar que en estos participantes en sus diálogos y nuevos enfrentamientos dejan entrever sus capacidades para gestionar verdades relativas o preguntas sin respuestas.

Esta categoría a veces también aparece relacionada con la anterior, *Apertura a la experiencia*, ya que muestran deseo por conocer o sentir, *Candela*: “*¿seño rápido que vienen los caballos!*” (RO 7, 31), *Abigail en el rincón de las casitas dice* “*aquí hay purpurina ¿por qué?*”. *Naiara dice*: “*a ver*” y añade: “*eso es una medusa*” y dice *Abigail*: “*no, es un perro*” (RO 7, 17) incluso ocurren debates por la mente simbólica de uno frente a la concreción de otros.

Se han recogido numerosas interpretaciones y conclusiones que han emergido de la necesidad de dar respuesta a lo desconocido. *En la portada del cuento se ve la luna y uno dice se ve una nube* (RO 7, 64), *Naiara pregunta*: “*¿Por qué hemos venido todos de blanco?*”. *Erick dice*: “*porque nos hemos hecho la foto ¿Por qué va a ser?*” (RO 7, 43); *¿Dónde está la señora piedra?* (GF, 216) o incluso ejerciendo comportamientos violentos: *hablan sobre una araña que hay en clase Alba y Abigail, se asustan, curiosean y al final Abigail la mata* (RO 7, 13); *porque quiere que mueran* (GF, 530).

Así bien, hay comportamientos y manifestaciones que demuestran la capacidad de gestión de la frustración o la paciencia, que a su vez relaciona con otras categorías como la *Comunicación y Expresión de ideas*, las *Estrategias de pensamiento* o la *Apertura a la Experiencia*. *Candela* “*mira voy a coger la plasti para hacer el camión, a ver si me sale*” (RO 1, 66). O por el contrario angustia por no suceder lo esperado: *Ángel se preocupa porque le toca a él firmar y Alba ha cambiado el orden. Tras esto se muestra triste* (RO 1, 6), *empiezan a investigar con la luz negra en el libro. Ángel dice*: “*yo te juro que no veo nada*” (RO 2, 50) o *Ángel intenta imitar el sonido de la “j” y dice*: “*a mí no me sale*”. “*A ver*” *mientras mira cómo se hace en otros compañeros* (RO 2, 19); *yo no veo, seño* (GF, 144); *¿se está haciendo grande? ¿La podemos tocar?* (GF, 220).

Incluso un momento clave es la lluvia de ideas, relacionándola con la *categoría de Habilidades Sociales*. Interaccionan entre ellos y expresan: “*¿Qué es esto?*” “*he visto algo*” “*¿Dónde?*” “*yo no veo nada*”. “*será una ¿Araña?*” “*¿un cohete?*” (RO 2, 50), *la seño pregunta: ¿qué sabéis del universo? Laura: “el espacio anillo” mientras gira el dedo. Ángel: “yo creo que hay ¿montañas?” Algunos se ríen por esta respuesta* (RO 2, 32).

Otra de las categorías que se ha de resaltar en especial por ciertos alumnos y alumnas es la de *Autoestima positiva*, ya que estas se relacionan a su vez con las anteriores, tomando mayor o menor protagonismo dentro del grupo. En general, todas estas manifestaciones se han dado en los momentos de enfrentamiento a actividades dirigidas que suponen un reto desde una concepción negativa o positiva dependiendo de la estima de cada participante. No obstante, existen casos de algunos alumnos y alumnas que muestran inseguridad en otros ámbitos como en los rincones de juego o en el recreo, dejando entrever una autoestima baja.



En cuanto a registros de los participantes donde han tomado un nivel de seguridad y autoconcepto alto destacan algunas anotaciones como los siguientes: *Candela “mira voy a coger la plasti para hacer el camión, a ver si me sale”* (RO 1, 66), cuando la seño pide que imiten la exclamación *Abigail hace ¡Mi pamela! Acompañando de con las manos con preocupación* (RO 1, 39) con mucha seguridad. *Abren el libro y Candela dice “fácil, es muy fácil la tarea”* (RO 2, 48); *seño yo ya he pensado la pregunta* (GF, 134); *las casas siempre están hechas de ladrillo. ¿Siempre? 00:21:36 Alba Sí* (GF, 466); *¡Lo he adivinado!* (GF, 17). Esta seguridad no siempre viene por construcción propia, también hay momentos que han demostrado sentirse más seguro por la motivación extrínseca de otros, en especial, la docente, ejemplo de ello es cuando: *Abigail ha dicho una palabra con “j”, la seño le ha felicitado y se ha puesto muy contenta* (RO 2, 23) o en un momento en el que un alumno no era capaz de realizar la grafía de una letra y lo intentó durante quince minutos y finalmente, *con la ayuda de la seño lo consigue* (RO 6, 21).

Por otra parte, en relación con los datos de los participantes que han demostrado inseguridad en ciertos ámbitos o un autoconcepto negativo, resaltan ciertos comportamientos y verbalizaciones. Como es el caso de *Laura avisa a la seño cuando Alba hace trampas en el ajedrez* (RO 7, 14), *Naiara no sabe qué tiene que hacer cuando tiene que coger los pompones de la caja de las nubes para hacer el recuento del tiempo del mes de marzo* (RO 1, 100), *Ángel pregunta constantemente sobre las palabras de las que está recortando de su rincón “seño ¿aquí qué pone?”* (RO 1, 67), *Naiara responde bajito mientras hace gestos de nervios* (RO 1, 52), *Ángel intenta imitar el sonido de la “j” y dice: “a mí no me sale”. “A ver” mientras mira cómo se hace en otros compañeros* (RO 2, 19); *Ángel hace tres veces la letra al revés, muestra cara de agobio* (RO 3, 19); *yo no sé* (GF, 250); *yo no sé ninguna* (GF, 420).

En un nivel más extremo de inseguridad se debe incidir en una alumna en concreto que en varias ocasiones se ha dirigido a la docente para expresar lo siguiente: *“Algunas veces me llaman tonta”. Le pregunto que por qué. Ella me dice: “Me dicen que soy fea”. Le sigo preguntando por el motivo. “Me dicen que no vivo en Huelva y yo sí vivo” “Me decían hace años”* (RO 3, 73) siendo esta misma quien *finje ansiedad con la cara y con respiración acelerada, se da cuenta de que la miro y se ríe* (RO 3, 38). Así mismo afirmaba: *“Mi prima no me quiere” le preguntó por qué “y dice porque no juega conmigo”* (RO 4, 9).

En menor medida hay expresiones que permiten dejar ver el autoconcepto formado de cada uno, a través de sus gustos y nociones sobre sí mismo. *Candela: “seño de mayor yo voy a ser astronauta. Y mamá me va a comprar ese puzle para poder hacerlo en casa.”* (RO 2, 57), incluso llegando a expresar metacognición, es decir relacionándose con las categorías de *Comunicación y expresión de ideas y Estilos de Pensamientos*, *Candela dice a la seño sustituta: “yo sé hacer estrellas del portal de Belén.”* (RO 2, 62), *La seño dice que es la vía láctea* (un dibujo que ha mostrado). *Candela aclara que ella sabía qué era, pero que no lo veía* (RO 2, 50) y cuando *Candela y Ángel comienzan una nueva partida. Él le informa de que siempre le gana a ella y que ella es muy buena cuando juega con su prima* (RO 3, 36).

Si se continúa indagando se da paso a la *categoría de Perseverancia* la cual tiene una cierta frecuencia de relación con la anterior, justificando este suceso en que la propia



estima de cada participante invita o no a tener motivación intrínseca para seguir mejorando. Así bien, tiene un alto índice con el resto de las categorías nombradas, ya que suponen una demostración de apertura al proceso de E-A.

A lo largo del estudio de campo, se ha observado una gran tesón en los participantes de este estudio en actividades dirigidas o libres que han ido surgiendo en el quehacer diario. Como ocurre con las manifestaciones de *Candela intenta hacer una construcción con las piezas del ajedrez* (RO 6, 22), o el caso del alumno comentado en la categoría anterior de RO 6, 21, donde demuestra firmeza y una gran actitud de constancia realizando dicha actividad dirigida como forma de superación a sí mismo a nivel de grafomotricidad, a pesar de las dificultades que le suponía, teniendo en cuenta que es el más pequeño de la clase. A su misma vez, esa apertura a las hipótesis que ya aludieron en párrafos anteriores demuestra esa motivación, *Candela me demuestra como al poner el coche en una cuesta (que ha creado ella) se cae y me llama. Gira las ruedas para que vaya más rápido el coche* (RO 6, 20).

En el caso del grupo focal, la argumentación exhaustiva demuestra ese interés por focalizar esa información, además de una observación delicada de la imagen: *Si hay fuego y rompe la casa es que será que la han roto como un hombre fuerte de Huelva que ha ido corriendo con una moto corriendo rápido y la ha roto con una piedra y ha cambiado la casa y luego... Tiraron la casa, la dejaron ahí y después...* (GF, 666). Así como un interés continuo por participar, *seño yo ya he pensado la pregunta* (GF, 134); *mira, mira, señor, ¿ves los agujeros ahí?* (GF, 364).

No obstante, de alguna forma esa motivación intrínseca puede venir extraída de algún factor externo, como es la música haciendo que la actividad sea dinámica, atractiva y lúdica, *bailan siguiendo el ritmo. Cada vez que cambia el ritmo de la canción se adaptan con palmas o con movimientos de cabeza* (RO 7, 70). Siendo momentos de disfrute o jugando de manera libre en los rincones, *Rubén dice el abecedario en voz baja en el rincón de las letras* (RO 7, 17). Incluso, puede desencadenarla un material, ejemplo que ya se vio en categorías anteriores: *Candela hace diferentes letras que han dado con plastilina* (RO 7, 15); *seño, ¿podemos ver ahora a la señora?* (GF, 714) y que se relaciona directamente con la categoría que se verá a continuación. Al igual que ocurre con el juego del ajedrez, un claro protagonista en este estudio, siendo un juego libre que forma parte de su rutina, *Candela y Ángel juegan al ajedrez* (RO 1, 104), *Candela y Laura juegan al ajedrez* (RO 3, 30), o *en la partida de ajedrez de Ángel y Erick se ayudan mutuamente, se corrigen, piensan y predicen movimientos* (RO 6, 23).

Finalmente, la *categoría de Motivación a Crear*, la cual entabla estrechas relaciones con diferentes categorías de esta misma dimensión, a través de la categoría anterior, las *Habilidades Sociales* y la *Apertura a la Experiencia*. Debido a que en esta investigación se ha observado la gran influencia de los iguales y los adultos en esa motivación extrínseca para elaborar, si bien, se necesita constancia y una cierta disposición a comenzar retos nuevos. En cuanto a la **Dimensión Cognitiva** se relaciona con las categorías de *Percepción* y *Comunicación* y *Expresión de ideas*. Justificando estas en la mirada que tiene el participante para ver el mundo, así como para expresarlo a través de los diferentes lenguajes que conmueve ese espíritu creativo y motivado.



Al igual que ocurría en la categoría anterior, existen momentos, espacios o elementos que motivan al alumnado que fluya su creatividad e incremente sus ganas de elaborar. De este modo, la música ha sido un claro protagonista *bailan con una canción que pone la seño y la cantan. Cuentan el ritmo de la canción con los dedos. Cada acento de la canción lo marcan con los dedos Candela y Naiara (RO 4, 20), Rubén y Erick se pelean y le dice que está bailando Rubén. “Le gusta bailar al zombi, mi amigo zombi. Yo soy humano y el zombi” (RO 7, 61)*, en esta observación incluso se puede percibir la importancia del componente lúdico para crear un entorno que permita fluir la creatividad y la motivación. Así como, lo fue el grupo focal surgiendo lluvias de preguntas como: *¿la casa está rota? (GF, 272); ¿hay un hombre? (GF, 300); ¿y cómo la habrán roto? (GF,470); ¿le han dado un porrazo? (GF, 490)*. Como se observa cada vez el nivel de abstracción es mayor a medida que pasa la sesión.

En esta misma línea, en momentos de juego libre han surgido iniciativas como juegos simbólicos, que demuestran esa apertura a la creación, *juegan a vender helados (RO 7, 58). Abigail esconde algo en un recipiente y la tapa con la toalla, dentro hay un peluche se lo enseña a Naiara y ella sigue en su juego. Abigail dice: “es una ovejita” con voz aguda. Abigail se despide del peluche, dándole cariño cuando la seño indica que hay que guardar (RO 7, 20)*.

Así como lo son las piezas de construcción o la plastilina, es decir, elementos polivalentes y no estructurados, *Candela construye una especie de refugio con huecos y mira por el medio (RO 6, 13), Candela dice: “pizaaa” mientras sujeta la plastilina. Después se pone a cantar (RO 7, 44)*, en este caso se combina tanto el propio material, como la música donde demuestran tranquilidad y disfrute del proceso de creación. *Abigail construye una escalera en el rincón de las construcciones (RO 1, 111), Candela hace una corona y me dice que es como la de avatar, que ellos la hacen con hojas y es dorada (RO 1,109) o Erick construye una pistola en las construcciones (RO 1, 105)*.

Esta motivación para crear incluso ocurre de manera verbal de una manera semejante a como se manifiestan esas metáforas y símiles, *en la portada del cuento se ve la luna y uno dice se ve una nube (RO 7, 64) o Laura me dice que le gusta mi chaleco y que es de hojas (tiene forma triangular) (RO 7, 57)*.

3. Dimensión Didáctica

Tras indagar en profundidad en la **Dimensión socioafectiva** es el momento de sumergir el análisis en la última dimensión, la cual en el registro observacional ha aparecido de una forma más discreta, la **Dimensión Didáctica**. Sin embargo, en el grupo focal su presencia ha sido mayor, ya que los participantes del estudio eran únicamente el alumnado, no la práctica docente, no fue hasta el grupo focal cuando se intentó poner en práctica la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica basada en una concepción negativa.

Antes de analizar cada categoría, sería interesante resaltar la autonomía e iniciativa de puesta en práctica de actividades que surgen de manera totalmente voluntaria por parte del alumnado y que han permitido una mayor recapitulación de los datos.

De nuevo, siguiendo los mismos criterios anteriores sería interesante resaltar cuáles han recogido datos más relevantes para el propio estudio, no solo en cantidad, sino



en calidad, resaltando sin duda la *categoría de Interpretar*. Esta categoría se relaciona especialmente con la categoría de *Comunicación y Expresión de ideas*, ya que a través de los diversos lenguajes de la infancia se ha podido recoger esas expresiones que indicaban ese momento de reconocimiento.

En primer lugar, este tipo de actividades han sido manifestada especialmente de manera dirigida como son los casos siguientes: *En la zona de la asamblea explican y prevén los resultados del tiempo y la gráfica, todos aciertan menos Laura* (RO 1, 101); *la seño le pregunta qué dice el pájaro, ella responde “pou”* (RO 1, 52); *Candela llama pelota a la bola del mundo, refiriéndose a las imágenes que ha puesto la seño de pt* (RO 2, 85); *Cuando la seño le pregunta a Alba cuál es su mano derecha para el encargado de los estuches, Ángel le señala su mano derecha* (RO 2, 60); *Candela: “la raya significa que está separando las palabras”* (RO 3, 32); *Alba se adelanta al nombre cuando la seño lo está escribiendo en la pizarra* (RO 4, 14); *repasan las figuras geométricas y Alba conoce todas* (RO 2, 18). Como se puede apreciar, no todas las actividades dirigidas suponen una pregunta por parte de la maestra y una respuesta del alumnado, hay veces que han manifestado su identificación previa a la solicitud de la maestra, usando, por tanto, la teoría de la mente. Como ocurrió en la sesión de grupo focal, donde en mi caso dirigí el sentido de ciertos momentos del taller en identificar. De este modo destacan: *vamos a escuchar a ver qué hay. *Sonido baúl** (GF, 5), que desencadenan respuestas como estas (GF, 9):

¿Dinero? ¿Juguetes? ¡Juguetes! ¿Está abierto? ¡sí!

*00:00:23 Entrevistadora: ¡Ah! *Abre el cofre**

00:00:25 Erick, Naiara y Ángel: Cartas. ¡Cartas! ¡El uno! ¡Cartas lo veo!

00:00:41 Alba: Cartas y dinero.

00:00:44 Naiara: ¡Un micrófono! ¡Lo he adivinado!

Del mismo modo se desarrolló a lo largo de la sesión con todos los elementos que fui sacando del propio baúl.

En segundo lugar, hay manifestaciones que surgen de manera espontánea en sus relaciones y que permiten el análisis o la reflexión sobre la identificación de algo o alguien. Como ocurrió en una de las observaciones más características, comentadas anteriormente, *cantan el patio de mi casa, termina diciendo “que el demonio va a pasar”*. *Ángel dice: “satanás”*. *“¿A qué tu eres hijo de dios?” “To el mundo de la calle lo es”*. *Rubén dice el demonio hace así y se pega en la cabeza* (RO 1, 94); *Abigail señala una antena del libro y Rubén dice: “una antena”* (RO 2, 49); *Alba comenta que Abigail se ha soltado el pelo y Candela añade que está muy guapa* (RO 4, 11); *Naiara dice: “encima de la luna”*. *Porque estaba señalando el animal que estaba en la alfombra (un koala encima de la luna)* (RO 7, 73) o incluso con la música cuando identifican el ritmo (RO 7, 70). D nuevo aparecen sucesos espontaneo donde aplican la teoría de la mente, como es el caso de cuando les presenté la carta para hacer el grupo focal y expresaron (GF, 35): *¡Una nota! ¡Ahí viene nuestro nombre!* Manifestando la asociación de una carta con los nombres a los que van dirigidos.



Así mismo, entablan diálogos espontáneos en los que demuestran su capacidad de identificación como ocurre en las escenas siguientes (GF, 436):

Ah, es que es de papel las casas.

00:20:32 *Candela: Por qué la han tapado*

00:20:34 *Entrevistadora: Ah, porque la han tapado.*

00:20:35 *Candela: No, porque están haciendo una obra.*

00:20:38 *Entrevistadora: ¿Por qué están haciendo una obra? vale, vale, vale,*

00:20:39 *Alba: Porque la están arreglando.*

O donde identifican emociones (GF, 641):

00:30:54 *Alba: Tiene la cara un poco rara.*

00:30:59 *Ángel: ¡Porque hay un asesino!*

00:31:00 *Ángel: ¿Por qué está llorando?*

00:31:06 *Alba: Porque a lo mejor es el villano.*

00:31:17 *Candela: Le habrán quemado su casa.*

Incluso llegando a generar debates de diferentes opiniones que surgen durante un diálogo (GF, 380), que ya se nombró en categorías anteriores.

A continuación, y al hilo de la anterior se establece el análisis de la categoría que más relaciones tiene con esta, la *categoría de Analizar*. Esta junto con la anterior ha sido una clara protagonista de esta dimensión, no es de extrañar teniendo en cuenta la propia naturaleza infantil de gusto por la experimentación y la curiosidad. Además, se interrelaciona con la gran mayoría de las categorías de las dimensiones anteriores, teniendo en cuenta las propias manifestaciones y verbalizaciones que son recogidas y trianguladas. Los momentos de actividad de análisis ocurren, tanto en actividades dirigidas como en momentos libres donde interaccionan entre ellos.

En primer lugar, en las actividades dirigidas por parte de la docente y por mí, que han conllevado a entablar diferentes diálogos. *En la zona de la asamblea explican y prevén los resultados del tiempo y la gráfica, todos aciertan menos Laura (RO 1, 101); La seño pregunta: “¿Esto que significa?” A lo que responde Candela: “está escuchando” mientras hace el gesto de escuchar agarrándose la oreja (RO 1, 46), esta última acción puede también categorizarse como identificación, si bien, el gesto que lo acompaña demuestra que hay un nivel de razonamiento aún más profundo. Así mismo, la seño pregunta: “¿Cuántos lados y cuantos piquitos tiene el cuadrado?” Alba contesta inmediatamente “cuatro”, a ambas preguntas (RO 1, 28). Otro ejemplo, de momento dirigido, aunque surgido de manera espontánea por una alumna es el siguiente: Laura le dice a Ángel “mira tiene cinco” sobre la palabra tortuga, Ángel empieza a contar (RO 1, 33). Una de las reflexiones más llamativas recogidas en esta categoría es cuando, la seño les pregunta por qué tienen que utilizar el traje. Candela dice: “porque no le puede entrar el aire (mientras hace gesto con la mano señalando el casco). En la nave se lo quita, porque le da una máquina que hecha aire.” Rubén añade: “sí, no pueden respirar*



ese aire.” (RO 2, 56), demostrando el exhaustivo razonamiento que han llevado a cabo para comprender tan abstracta idea.

Así mismo, destacan (GF, 82): *¿Qué creéis que será? Si la piedra se alimenta de preguntas. ¿Qué habrá ahí? ¿Comida? ¿Un perrito? ¿La señora piedra que come?* Así como, en el momento en el que se le solicita al alumnado concentración para poder pensar preguntas, siendo esto un momento clave del taller.

En segundo lugar, momentos del día a día han despertado diferentes expresiones o comunicaciones que expresaban un análisis de sucesos, objetos o personas. Como es el caso de cuando *hablan sobre el caramelo que le da la seño rojo “es de fresa” “las fresas son rojas” “NOO, son blancas y verdes” “noo, son rojas”* (RO 6, 2). En el momento de jugar al ajedrez *Laura y Erick dicen: “Naiara ha hecho trampas”. “Mira seño, pero, pero ha hecho así”* (RO 7, 50); *Laura y Ángel debaten sobre si el caballo puede o no moverse y Laura justifica que no porque se saldría del tablero* (RO 1, 110). Manifestaciones en forma de preguntas que emergen de un buen análisis: *¿El suelo está roto?* (GF, 310); *¿Y cómo la habrán roto?, Porque las de que son de ladrillos no se rompen* (GF, 470). Esta última demuestra un análisis y reflexión conjunta de un condicional, si el ladrillo es duro, se necesita fuerza para partirlo, entonces cómo se habrá roto, otra premisa lógica de gran análisis filosófico.

Incluso, en las propias manifestaciones metafóricas que expresan análisis y relación de conceptos (RO 2, 47; RO 4, 23; RO 4, 25). La exploración y la experimentación con el medio permite el análisis del entorno, como ocurrió cuando, *hablan sobre una araña que hay en clase Alba y Abigail, se asustan, curiosean y al final Abigail la mata* (RO 7, 13) o *encuentro cómo los niños están buscando mariquitas y me las enseñan* (RO 2, 75).

Tras el análisis de esta categoría es el momento de incidir en otra muy relacionada con la anterior, la cual es la *categoría de Recordar*. Esta destaca por su estrecha relación con las expresiones y comunicaciones que hace el alumnado, por ende, con esa misma categoría.

En este tipo de manifestaciones destacan especialmente las actividades dirigidas, como son los casos siguientes: *la seño pregunta: ¿Quién se acuerda en qué mes estamos? (lo vieron por primera vez el primer día de la observación). Candela afirma: “Abril”* (RO 2, 10); *Cuando acaba el cuento cantan la canción de este* (RO 7, 69); *la misión consiste en... ¿de qué se alimentaba la señora piedra? 00:06:52 Abigail Con preguntas* (GF, 101); *A ver qué tenemos que hacer. Pone: ¡Normas! A ver que pone, porque si no cumplimos las normas ¿Qué pasa? Que no podemos ver lo que hay dentro ¿No?* (GF, 37)

No obstante, hay momentos que ponen en manifiesto el repaso y el recuerdo, como: *repasan los sonidos de manera voluntaria en grupo entre Abigail, Ángel y Laura con la “ch” y las distintas vocales* (RO 4, 18); *Ángel se tapa las orejas, mientras repasan la “j”* (RO 4, 17); *Candela para cambiar de revista con Abigail le dice: “¿a ti te gusta Elsa? pues toma”* (RO 5, 25); *Rubén dice el abecedario en voz baja en el rincón de las letras* (RO 7, 46).

Al igual que las anteriores, el ajedrez es un juego que permite también poner en práctica la memoria para recordar los movimientos de las figuras. *Cada movimiento que*



hacen jugando lo piensan, se corrigen mutuamente y se ayudan. Juegan de manera cooperativa y me explican que tiene que comerse al rey. Ángel evita comerse al rey, aunque sabía que podía para jugar más tiempo con Candela y le ayuda de cómo puede hacerlo. “Lo he movido despacito porque le pesa la corona”. Su objetivo es quedarse sin piezas solo con los reyes y dice: “te estoy ayudando eh” Candela dice “te da pena de comerme, no pasa na” (RO 4, 43) o Erick miente a Ángel para poder matarlo diciéndole los movimientos que puede hacer para comerle (RO 6, 23).

Las categorías de *Síntesis* y *Evaluación* han sido destacadas en especial por lo registrado en grupo focal, y en particular, a través de los dibujos solicitados, los cuales han permitido demostrar verbalizaciones y expresiones plástica que demuestran las propias conclusiones obtenidas dentro del taller de PC. En todos los dibujos predominan diferentes aspectos que han resaltado dentro del diálogo establecido que aclararon con sus verbalizaciones, como ocurre en el dibujo 1 donde representa el fuego con las tonalidades naranjas y un edificio roto con una superposición. Por su parte, en el dibujo 2 esta alumna quiso dibujar las nuevas casas para las personas afectadas. Algo semejante hizo el alumno del dibujo 3 quien quiso también reflejar las emociones percibidas por el hombre de la imagen, dibujando en pequeño el edificio roto, el cual tachó y poniendo un tic a la nueva. En el dibujo 4, se plasma la importancia del fuego, alumna que fue la primera en localizar lo que ella interpretó como fuego, y también construye una casa estereotipada nueva. La ilustración 5, muestra los edificios rotos y la piedra que lo derrumbó. En cuanto a la imagen 6, es realmente interesante, ya que la realizó el alumno con necesidades educativa, quien no participó en el diálogo, pero realizó un dibujo donde muestra la bicicleta y el edificio destruido, así como la persona, todo en una tonalidad gris. Con respecto a la 7, ha dibujado una línea de cielo donde aparece un dragón culpable de destruir los edificios. En relación con el dibujo 8, es muy interesante la interpretación que contaba esta niña quien había construido un muro para evitar que destruyesen el edificio, y había pintado a la gente que vive dentro de él, algunos con rostros de preocupación. Además, ha concluido con que el culpable ha sido el hombre de la bicicleta, junto con otro hombre fuerte (el personaje tiene músculos) quienes van directo a destruirlo. Finalmente, la alumna que expresó temor por el Spiderman negro lo plasmó en el dibujo número 9, junto con la casa destruida (estereotipada) y la persona de la bicicleta con rostro feliz. Todo ello, representa de manera gráfica y completada con las verbalizaciones las conclusiones que han derivado del grupo focal (véase Anexo VIII).

Así mismo, destacan algunas verbalizaciones y manifestaciones recogidas. En relación con la *categoría de síntesis*, se dan tanto en encuentros informales entre iguales, como es el caso de cuándo: *Naiara pregunta: “¿Por qué hemos venido todos de blanco?”. Erick 1 dice: “porque nos hemos hecho la foto ¿Por qué va a ser?” (RO 7, 64); Ángel, mientras firma, contesta que han faltado cero niñas a la pregunta de la seño (RO 2, 8); Venga, ¿por qué crees que están rotas las casas? 00:19:18 Ángel Porque la han partido (GF, 398); 00:27:36 Entrevistadora: Vale, a ver, Candela, Candela. Y ¿para qué quería ese Spiderman romper las casas? ¿Para qué? 00:27:44 Candela Para vivir ahí (GF, 589); Candela me demuestra como al poner el coche en una cuesta (que ha creado ella) se cae y me llama. Gira las ruedas para que vaya más rápido el coche (RO 6, 20). Esta última acción, es una triangulación entre estas categorías, junto con *Perseverancia* y *Elaboración de ideas*.*



Como en encuentros formales, siendo algunos ejemplos: *sacan la conclusión de que ha habido más días de sol tal y como habían previsto en la asamblea todos, tras dibujar la gráfica en la pizarra* (RO 1, 103); *Ángel con solo ver la caja ya sabía que era sol el ganador del mes de marzo* (RO 1, 102); *Abigail ha dicho una palabra con “j”, la seño la ha felicitado* (RO 2, 23).

En cuanto a la *categoría de Evaluar* destacan otros registros, como son: *Abigail cuando Ángel busca la pelota “cuidado que es grande” cuando vuelve Ángel dice “¿pesa?” y él le dice “no pesa, es pequeña”* (RO 4, 38); *como el coche no rueda candela mueve las ruedas para que funcione y lo impulsa* (RO 4, 52); *Está corriendo porque se ha roto el piso* (GF, 170).

Incluso generar diálogos que demuestran una conjunción de ambas categorías (GF, 533): *00:24:10 Entrevistadora: Ah, bueno, yo tengo una pregunta. Y si Hulk ha roto todas estas casas, para que la gente muera o para que la gente no viva ahí, ¿Hulk es bueno o es malo? 00:24:20 Erick: No es malo 00:24:18 Entrevistadora: Ah, no sé, pregunto. 00:24:32 Laura: Si no lo ha hecho, entonces Hulk podría ser bueno. 00:24:36 Entrevistadora: O sea, si Hulk no lo ha hecho, Hulk es bueno. 00:24:45 Laura: Por eso está con Spiderman y es de los buenos. 00:24:45 Entrevistadora: Ah, o sea, Hulk y Spiderman son buenos, entonces no tiene sentido que lo haya roto él ¿no? 00:25:03 Laura: Fantasma y Spiderman son buenos también.* Ambas categorías son necesarias para las jugadas en el ajedrez como se contemplan en estas observaciones: *Ángel juega al ajedrez conmigo, prevé mis movimientos y los suyos, sabe actuar* (RO 2, 67); *Candela piensa, Laura mueve aleatoriamente según las posibilidades de movimiento de sus fichas* (RO 3, 34).

Finalmente, una categoría que no ha sido especialmente relevante a lo largo del estudio ha sido la de *Aplicar*, puesto que estos momentos se han dado especialmente desde las directrices docentes y no tenían relevancia para la investigación, por lo que no han sido registrado. No obstante, a pesar de la poca frecuencia y relevancia existen algunas manifestaciones que exponen la aplicación de conocimientos como: *Seño: “Si ayer fue martes, hoy es...” Abigail responde “¡Miércoles!”* (RO 2, 6); *La seño dice: “Si ayer estábamos a 11 hoy estamos a...” Alba contesta “12”* (RO 2, 9); *Candela mientras señala el cartel dice: “hay un cráter.” Señalando el agujero negro. Mientras pinta, enseña y dice: “es el planeta anillo, lo que pasa que lo están mirando desde arriba y por eso le he hecho más grande el anillo.”* (RO 2, 64). Por lo que estas manifestaciones se han dado en los momentos de asamblea de repaso de conceptos y en el momento de aplicación de fichas.

Así mismo, en el taller sí que hubo momento de aplicación, en especial en el establecimiento de normas imprescindible para que se desarrollase de manera óptima: *Venga, voy a dársela a cada uno *la foto* y la pasáis para que la podáis ver cuando tengáis la pregunta* (GF, 148); *Erik, siéntate, tú también puedes pensarla con Naiara e ir pensando* (GF, 154); *00:10:21 Entrevistadora: ¿Está corriendo el hombre? Esta puede ser una pregunta. 00:10:24 Erick Está corriendo porque se ha roto el piso* (GF, 167). Incluso llegando a darse demasiadas directrices.

Nube de palabras

Para concluir el análisis, sería interesante resaltar la nube de palabras que ha generado el programa MAXQDA tras el análisis. Esto permite ver de una manera global cuáles han sido los aspectos más llamativos de los resultados.

La nube de palabras generada sintetiza de una manera visual y clara los momentos claves de esta investigación. Esta está ordenada por una frecuencia mínima de cinco apariciones en los datos, así mismo, se clasifica por tamaños, siendo las más frecuentes las de mayores dimensiones. Teniendo en cuenta estas premisas, destaca en un foco principal la palabra *seño*, esto resulta especialmente llamativo, ya que es un agente que no participa en la investigación, que, sin embargo, debe ser tenido en cuenta para entender el contexto en el que se desenvuelve y podría afirmarse que tiene un rol muy presente y esencial dentro del quehacer diario. En la misma línea y con una presencia mucho menor, están los protagonistas del estudio, *niños* y *ser*, un resultado un tanto paradójico que invita a la reflexión. No obstante, han sido los partícipes y se representa de la manera más fidedigna posible sus voces. La presencia de *ser* embellece la propia investigación que deja asomarse la libertad de las infancias.

Seguidamente, destaca una palabra muy asociada al PC y la manifestación de este, que es la *pregunta*. Nada más lejos de las propias expectativas marcadas en este trabajo, los participantes han demostrado tener dotes innatas y naturales que propician el desarrollo del pensamiento crítico formando parte de su vida diaria, de una manera espontánea.

Por otro lado, es realmente interesante cómo hay momentos claves en el que el PC fluye de una manera más prominente estos son: la *asamblea*, *juegan* y el *libro*. En cuanto a los dos primeros, que englobaría los momentos del recreo y rincones de juego, son sin duda espacios claves de recogida de datos, ya que de una manera natural y autónoma se desenvuelven en el medio demostrando su *yo* consigo mismo, con los demás y con el entorno, conociendo en profundidad a cada participante y al grupo en general. En especial, el juego como: herramienta, trabajo y derecho fundamental de la infancia ha demostrado ser un lugar maravilloso dónde conocer a cada ser de una manera intrínseca y muy profunda. En relación con el libro, es un resultado no esperado, sin embargo, en los momentos de lluvia de ideas de introducción a los proyectos que traen los libros, junto con los diferentes elementos que los acompañan han despertado la curiosidad, la investigación y la experimentación del alumnado. De esta forma, no es de extrañar que aparezca la palabra *planeta* siendo esta la nueva aventura en la que estaban trabajando y había causado gran emoción entre ellos, en especial con los recursos utilizados por la docente como proyector, pelotas o disfraces.

Figura 1

Nube de palabras





En cuanto al grupo de palabras relacionado con el grupo focal destacan: *casas, roto, hombre, señora piedra, Hulk, roto y corriendo*. Estas sintetizan lo que ocurrió en ese taller con una clara protagonista: la señora piedra, que invadió la ilusión de los participantes por alimentarla. En cuanto a las conclusiones que predominaron fue que Hulk había roto las casas y el hombre corría para salvarse, aunque fluyeron otras muchas hipótesis como se puede contemplar en los dibujos que sintetizan muy fielmente esa información.

Finalmente, se generaron nubes de palabras por registro de observación y por grupo focal, y en la primera apareció una palabra clave que fue el *ajedrez* y debe ser mencionado (Véase Anexo X). El ajedrez ha sido un recurso bastante especial que ha permitido una conexión con casi la totalidad de las categorías y presente en todas las dimensiones, que además generaba interés y curiosidad en todos los participantes. Por lo que, su presencia en esta nube de palabras es clarividente y realmente llamativa, siendo uno de los grandes protagonistas del análisis de resultados. Otro de los recursos, que se ha ido viendo que despierta la motivación a grandes dimensiones de estos participantes es la música, de ahí la presencia de la palabra *canción*, un recurso totalmente acertado que permite la relación de todas las dimensiones entre sí.

6.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las infancias del siglo XXI son todo un ejemplo de empoderamiento y superación, donde a través de naturaleza enseñan hasta el adulto más sabio. Las escuelas, los docentes y en la comunidad en general, tienen que ser responsables de cuidar y ofrecer el lugar que merecen estos agentes sociales.

Hoy día, urge de la necesidad de poder hacer frente a la vida desde una perspectiva mucho más activa, directa y menos temerosa. Urge recordar a la sociedad que la vida es de cada uno de ellos, pero el conjunto también es pertenencia de todos, sin excepción, por supuesto, incluida la infancia. Ante ello, se dará respuesta a los verdaderos retos de este nuevo siglo que viene arrasando de pasividad, sumisión y silencio. De modo, que los cambios son potestad de todos en todos sus niveles triangulando miradas políticas, educativas y científicas navegando a una, por supuesto, con el apoyo de la comunidad.

Un espacio seguro para las infancias, es, o debería de ser, la escuela. Por ello, esta investigación se sumergió en un contexto sociocultural medio bajo, creyendo en las infancias y con altas expectativas sobre ella. Por lo tanto, en este epígrafe se pretende lograr una simbiosis entre los propios resultados y la literatura revisada, no con el fin de generalizar resultados, sino esclarecer los puntos más relevantes de acuerdo con los objetivos establecidos, en especial ejerciendo como mediadora de voz de los participantes del estudio.

El objetivo general de esta investigación es “conocer, analizar y describir las manifestaciones de pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil a través de los diferentes lenguajes de la infancia y la influencia que tiene la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica en su desarrollo”. No obstante, este aborda aspectos muy amplios que fueron concretados en los objetivos específicos de la propia investigación.

La finalidad de este estudio emerge de la propia lectura que he ido realizando sobre qué es la educación a lo largo de mi formación. Siendo un elemento clave el



pensamiento crítico, ya que parte de las propias cualidades de la infancia y su potenciación permite seguir aprendiendo de manera autónoma, desarrollarse en la sociedad y en especial, poder labrar un camino más activo y, por ende, feliz.

De este modo, a través de los resultados obtenidos se desea expresar las manifestaciones de PC que han demostrado el alumnado de EI.

De forma que, se da respuesta al primer objetivo: ***conocer las manifestaciones de pensamiento crítico de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.***

El concepto de PC tiene una multitud de acepciones, no obstante, recuperando las ideas de Paul y Elder (2005) se entiende como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento” (p. 7). Por lo tanto, la curiosidad, la disconformidad, la resolución de problemas, la percepción, las analogías, las metáforas o la crítica son expresiones básicas del PC (Gómez-Gómez y Botero-Bedoya, 2020). De esta forma, si se aluden a los resultados obtenidos se comprueba que de manera diaria en el aula estas expresiones han ido acompañando a los participantes, siendo personas críticas y realmente creativas, tomando unas perspectivas muy bellas que se contemplan en verbalizaciones como: *la luz es sangre* (RO 2, 37); *el planeta fuego* (RO 4, 25).

Así mismo, siguiendo las etapas de la evolución del pensamiento reflexivo de Dewey (1989), a modo de aclaración, sin intentar estandarizar. Se puede destacar que a lo largo del estudio de campo el alumnado ha ido mostrando actitudes que han ido combinando comportamientos o manifestaciones que son propias de cada una de las etapas, como, por ejemplo:

Etapas pre-reflexiva. En cuanto a las manifestaciones de asombro, cada elemento nuevo introducido es objeto de curiosidad del alumnado como ocurre en la siguiente escena: *La seño dice: “hoy empezamos una nueva aventura. Conocemos una nueva croqueta”. Ángel dice: “¡Qué contento estoy!” Aplauden emocionados* (RO 2, 25). Por su parte, las hipótesis forman parte de sus expresiones diarias como: *hablan de la basura del espacio y Laura teoriza de la basura espacial, diciendo que si lo tiramos al suelo llega al espacio* (RO 2, 47)

Etapas post-reflexiva. En esta fase los resultados son menores, sin bien, hay algunas manifestaciones como la siguiente: *se ponen a jugar en la cuesta a lanzar el coche* (RO 4, 49).

Situación resuelta. La actitud científica ha sido una de las grandes evidencias de los resultados donde han demostrado comportamientos como los siguientes: *me demuestra cómo al poner el coche en una cuesta (que ha creado ella) se cae y me llama. Gira las ruedas para que vaya más rápido el coche* (RO 6, 20).

Siguiendo en la línea cognitiva la manifestación del PC se basa en los siguientes aspectos (Tamayo et al. 2015):

La *argumentación* es la capacidad de aceptar o refutar una idea, así como, interviene directamente la capacidad de convicción que tiene sobre el receptor, por lo que es imprescindible la interacción social (Alzate, 2012). Dentro de la argumentación se



encuentra el diálogo que supone un verdadero reto a nivel intelectual donde la acomodación de conceptos y reconstrucción de las ideas (Alzate, 2012; Sánchez-Reyes et al. 2019). El diálogo supone un eje fundamental en el pensamiento para Lipman y Freire, ya que suponen democracia y reflexión (Freire, 1970; Jaime et al., 2019). Ante ello, nuestros participantes han demostrado ser capaces de argumentar: *Si hay fuego y rompe la casa es que será que la han roto como un hombre fuerte de Huelva que ha ido corriendo con una moto corriendo rápido y la ha roto con una piedra y ha cambiado la casa y luego... Tiraron la casa, la dejaron ahí y después...* (GF, 666). Así como, dialogar construyendo ideas conjuntas y llegando a acuerdos (GF, 641): *00:30:54 Alba: Tiene la cara un poco rara...*

La *solución de problemas*, la cual se caracteriza por ofrecer respuestas coherentes a la situación y requiere de creatividad o la curiosidad, promoviendo un actitud investigativa y reflexiva (Alzate, 2012; Salinas, 2016). Los participantes a lo largo de la investigación han demostrado la capacidad de estrategias de resolución de conflicto acorde con las necesidades de su contexto, como ocurre: *Rubén experimenta con pequeñas piezas intentando encajarlas* (RO 1, 86); *Naiara acude a mí llorando porque Ángel le ha hecho daño, y este le dice: "Respira, respira Naiara"* (RO 2, 79)

En cuanto a la *metacognición*, la cual se entiende de acuerdo con Tamayo et al. (2015) como el "conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos" (p. 126). A su vez, es imprescindible la seguridad en la propia argumentación de una manera estratégica, planificada y que atienda a cada situación (Chamorro y Ortega, 2019; Tamayo et al., 2015). En este caso los participantes no solo han demostrado seguridad en sus argumentos, como los que se contempló anteriormente, sino que además a través de verbalizaciones han expresado la conciencia que tienen ello sobre su cognición: *"yo sé hacer estrellas del portal de Belén."* (RO 2, 62), *La seño dice que es la vía láctea* (un dibujo que ha mostrado). *Candela aclara que ella sabía qué era, pero que no lo veía* (RO 2, 50) y cuando *Candela y Ángel comienzan una nueva partida. Él le informa de que siempre le gana a ella y que ella es muy buena cuando juega con su prima* (RO 3, 36). Así bien, no fueron la totalidad del alumnado los que disponían de esa seguridad, hubo otras manifestaciones que expresaban una baja concepción de sí mismo en ciertos ámbitos, tanto de manera verbal, como no verbal.

Seguidamente, la responsabilidad desempeña un papel relacionado con el compromiso individual y colectivo, por ende, se relaciona con la categoría de perseverancia. De esta forma, se puede incidir en que el alumnado mostraba perseverancia en los momentos más cumbre de motivación tanto intrínseca como extrínseca. Estas situaciones ocurren en cualquier momento del día, si bien, los de libre interacción hace que sea mucho más natural, *Candela y Laura juegan al ajedrez* (RO 3, 30), *en la partida de ajedrez de Ángel y Erick se ayudan mutuamente, se corrigen, piensan y predicen movimientos* (RO 6, 23), *Candela intenta hacer una construcción con las piezas del ajedrez* (RO 6, 22).

Finalmente, la *creatividad*, en palabras de Izu (2007) se entiende como "la capacidad de aplicar y generar conocimientos en una amplia variedad de contextos con el fin de cumplir un objetivo específico de un modo nuevo" (p.312), siendo una expresión del pensamiento crítico y cuidado (Alzate, 2012; Chamorro y Ortega, 2019). Las infancias



ante la creatividad son verdaderos maestros a través de las metáforas, las personificaciones, los símiles, el juego simbólico del como si o la fantasía: *Candela simula que está en un caballo con los bloques grandes dice “caballito” mientras trota encima* (RO 2, 70); *“mira tengo un gatito”* (RO 1, 90) (mientras sujeta una bolsa en forma de bebé); y *el dragón puede echar fuego* (GF, 706).

El PC no sólo se demuestra a través de manifestaciones cognitivas, es decir, la perspectiva filosófica, también lo hace a través de la perspectiva psicológica, donde la gestión emocional o la motivación son aspectos claves (Alzate, 2012; Eccles y Wigfield 2002). Los participantes de este estudio, de acuerdo con los datos obtenidos en relación con la educación emocional, destacan algunos de ellos, por un bajo control de esta, llegando a comportamientos verdaderamente estremecedores, como es el caso siguiente (RO 4, 41): *Candela y Ángel discriminan a Laura mientras juegan al ajedrez, le retiran los platos donde se guardan las fichas al lado contrario de donde ella se pone. Ángel dice: “quítate que me molestas”. Laura dice “ me voy”. Candela dice: “menos mal”*.

No obstante, estas situaciones no son las comunes, ya que suele predominar un entorno empático y familiar, incluso con un alumno con alto grado de absentismo y con necesidades educativas especiales demostrando un alto control de las habilidades sociales.

Por lo tanto, se puede considerar que estos participantes han demostrado la capacidad de expresar todas las dimensiones del PC en mayor o menor medida, errando hacia una respuesta preparada para la incertidumbre y respetuosa con su propia naturaleza llena de curiosidad (Álvarez, 2018; Scott, 2015). De este modo, se consigue ofrecer un altavoz a las propias manifestaciones de las infancias que demuestran que son y que existen *per se* (Lipman et al., 2002).

El primer objetivo, ha dado la clave para entender a las infancias como un constructo lleno de potencialidades y capacidades críticas con el mundo que les da la potestad de ser agentes sociales. A pesar de su interés, lo es a su vez, tomar esa mirada de Loris Malaguzzi entendiendo la diversidad de formas de expresión y manifestación del PC en participantes de cinco años, siendo verdaderamente asombroso los lenguajes que ellos poseen para comunicar sus bellas ideas. Más allá de las propias manifestaciones reconocidas mediante el lenguaje verbal que pueden ser reconocidas por todos, pero tal vez, no escuchadas.

Con ello, se incide en el segundo objetivo: ***describir mediante distintos lenguajes, las diferentes expresiones y manifestaciones del pensamiento crítico de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.***

En el objetivo anterior, se han registrado un gran número de manifestaciones a través del lenguaje oral, sin embargo, a lo largo del estudio de caso, así como la propia teoría marca, el juego simbólico, el juego del “como si”, es uno de los frutos más interesantes de recogida de información. La necesidad básica de la infancia de jugar, así como lo referido en el Artículo 31 de la convención de los derechos de la infancia, permiten su desarrollo integral (Erickson, 1990; Malaguzzi, 2021). Este, además, es una actividad pedagógica con un valor intrínseco, tal y como se remite en los resultados de la investigación, ya que, a pesar de su uso únicamente recreativo, ha sido observado y



registrado demostrando su valía favoreciendo la imaginación, la simbología y la creatividad elementos claves del PC, llegando a suponer el enfrentamiento de cuestiones morales (Byum, 2015; Ruíz de Velasco y Abad, 2011). Entre las manifestaciones más significativas se rescatan algunas como las comentadas anteriormente en relación con la creatividad, las cuales venían precedidas de elementos no estructurados que dotaban margen de creatividad, mientras que se han recogido otras manifestaciones de juguetes estructurados que no dotaban esa posibilidad como es el caso siguiente: “*Candela te congelo*” mientras sujeta su muñeca Frozen (RO 1, 68). Por lo que, como afirma Ruíz de Velasco y Abad (2011) y Lipman en sus investigaciones la selección de los recursos materiales es especialmente relevantes en su desarrollo (Chamorro y Ortega, 2019).

En cuanto al lenguaje plástico y musical, el alumnado demuestra grandes dotes de expresión en estos medios, los cuales emergen una motivación intrínseca en ellos. Estos dos lenguajes son los que de entre esas cien maneras de ser recuerdan que las infancias pueden expresarse, tanto es así que en primera persona se ha registrado este fenómeno con estos participantes (Alzate, 2012; Malaguzzi, 2021; Miguélez, 2018). No solo a través del dibujo, sino, en especial la expresión de sus percepciones, intereses e ideas, es decir, de su PC, reflejadas en la construcción, la manipulación y la plasmación (Cabré, 2022; Malaguzzi, 2021). Así pues, a través de estos lenguajes expresan lo que no lo hacen de manera verbal o incluso, lo completan con este, como es el caso de los dibujos solicitados en el grupo focal, donde a través de una lluvia de colores, formas y líneas crean una expresión realmente compleja, que defiende la interpretación que han tenido a lo largo de la comunidad de investigación. No obstante, en el quehacer diario ha habido manifestaciones plásticas a través de recursos moldeables, como la plastilina o estructurado, como las piezas de construcción, si bien, ambos permiten el influjo creativo como: *Erick construye una pistola en las construcciones* (RO 1, 105); *Candela dice: “pizaaa” mientras sujeta la plastilina. Después se pone a cantar* (RO 7, 44). En esta última combina ambas artes, expresando su momento álgido de creatividad que además le suma en el colme de su felicidad, a través de la música. Este medio de expresión, incluso, crea una conexión uniforme dentro del grupo-clase, con momentos tan entrañables como: *bailan siguiendo el ritmo. Cada vez que cambia el ritmo de la canción se adaptan con palmas o con movimientos de cabeza* (RO 7, 70).

Finalmente, en relación con el lenguaje no verbal, detalla aspectos que el lenguaje verbal no incide (Malaguzzi, 2021). Siendo, por lo tanto, esencial la atención a las expresiones faciales como: *muestra cara de agobio* (RO 3, 19). Así como, la expresión corporal: *todo el alumnado se estira al parar la docente de hablar* (RO 4, 34). Es decir, a través de sus manifestaciones obtenemos una información muy valiosa, que además expresan sus necesidades e intereses.

En esta línea, la importancia de la escucha activa de esto, así como, partir de una concepción positiva de la infancia, es decir, una filosofía práctica social con una mirada respetuosa hacia los infantes haría posible entender y analizar el mundo de una forma más afín y decoro con ellos.

De este modo, se sumerge el último objetivo: ***analizar la influencia que tiene la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica en el desarrollo del PC de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.***



Las infancias son una etapa vital que se enfrenta a una paradoja entre sobreprotección e invisibilidad social. La propia evolución histórica hacia otra concepción de la infancia es un camino lento, que aún se recorre. Ante ello, la filosofía y la educación tienen un papel fundamental. La filosofía práctica es esa mirada que se toma a nivel social ante una idea o constructo, y aún predomina una negativa sobre las infancias tendiendo a una clara asociación a la indefensión, imposibilidad y carencias (Matthews y Muttin, 2023). De este modo y frente a ello, emergen planes para dar visibilidad y voz a los niños, a través de metodologías vivas y activas, como es el ABP respetando las características innatas de la infancia (Eyzaguirre, 2018; Ribes, 2008; Ruíz, 2019). Debiéndose resaltar como los resultados reflejan que el rol directivo no es necesario, para poner en marcha el PC a través de las habilidades que se trabajan en la taxonomía de Bloom (Martínez-Medina y Arrebola, 2019): “remember, understand, apply, analyse, evaluate, and create” (p.3), en español, “recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear”.

El alumnado recuerda de manera natural, por ejemplo, los movimientos de las figuras del ajedrez a través de la práctica: *Cada movimiento que hacen jugando lo piensan, se corrigen mutuamente y se ayudan. Juegan de manera cooperativa y me explican que tiene que comerse al rey. Ángel evita comerse al rey, aunque sabía que podía para jugar más tiempo con Candela y le ayuda de cómo puede hacerlo. “Lo he movido despacito porque le pesa la corona”. Su objetivo es quedarse sin piezas solo con los reyes y dice: “te estoy ayudando eh” Candela dice “te da pena de comerme, no pasa na” (RO 4, 43). Aunque también se puede promover, desde el rol directivo docente como: la seño pregunta: ¿Quién se acuerda en qué mes estamos? (lo vieron por primera vez el primer día de la observación). Candela afirma: “Abril” (RO 2, 10).*

Del mismo modo, ocurre con el resto de las categorías del resto de la Dimensión Didáctica:

En cuanto a la interpretación, se localizan momentos que ocurren por solicitud docente: *En la zona de la asamblea explican y prevén los resultados del tiempo y la gráfica, todos aciertan menos Laura (RO 1, 101). Mientras que, también sucede de manera espontánea en sus conversaciones: Laura le dice a Ángel “mira tiene cinco” sobre la palabra tortuga, Ángel empieza a contar (RO 1, 33).*

Esto demuestra que son habilidades innatas del alumnado y son utilizadas en estos métodos de manera justificada, incluso pudiéndose llevar a cabo el aula invertida que comentan Deroncelle-Acosta et al. (2020) adecuándolo a sus características, ya que son capaces de analizar, sintetizar y evaluar: *hablan sobre el caramelo que le da la seño rojo “es de fresa” “las fresas son rojas” “NOO, son blancas y verdes” “noo, son rojas” (RO 6, 2); “¿Por qué hemos venido todos de blanco?”. Erick 1 dice: “porque nos hemos hecho la foto ¿Por qué va a ser?” (RO 7, 64); Abigail cuando Ángel busca la pelota “cuidado que es grande” cuando vuelve Ángel dice “¿pesa?” y él le dice “no pesa, es pequeña” (RO 4, 38). Si bien, el momento de aplicar los datos recogidos son de las actividades dirigidas propuestas: La seño dice: “Si ayer estábamos a 11 hoy estamos a...” Alba contesta “12” (RO 2, 9).*

Así mismo, se ofrece en los resultados cómo influye la implementación de una filosofía práctica positiva hacia ellos, junto con la aplicación de la pedagogía de la



escucha y del asombro, haciendo que fluya poco a poco esas cualidades infantiles que demuestra las palabras de Arias Sanabria et al. (2016) “para filosofar, la infancia es un momento esplendoroso porque tiene una disponibilidad natural para el asombro y la curiosidad.” (P. 246). De forma que entender al niño como un sujeto de derechos, digno y lleno de capacidades posibilita un espacio de confianza de libre expresión, una comunidad de indagación (Álvarez, 2018; Alzate, 2012).

Gracias al haber ejercido la pedagogía de la escucha durante las tres primeras semanas a través del registro observacional, pude conocer los intereses de los participantes. Estos coincidieron con las ideas de Kohlberg (1987) y la moral, asociado al nivel *preconvencional*, donde de manera diaria expresaban preocupación por distinguir el bien y el mal. Así como, la combinación de alguno de los estadios en especial el cuarto, haciendo hincapié en la autoridad y reglas, como: “*la seño te a va a reñir si haces eso*” (RO 1, 20). No obstante, la intención de Kohlberg era más adultocéntrica y estandarizada.

Este clima creado, hace que el organismo vivo de la filosofía vuele por los espacios escolares, deslumbrando ideas que se atreven a pensar y expresar de cien maneras diferentes, sin temores, ni tabúes, mediante manifestaciones tan hermosas como: *les he construido una casa nueva* (D3) demostrando empatía, crítica y análisis. Ingredientes claves que demuestran una ética que debería inspirar a una moral social, de este mundo errante del narcisismo (Ruíz, 2019). La llave que abre estas puertas está en el cambio social del trato diferencial y paternomoral hacia el normativo jurídico (Sánchez, 2007).

6.3. CONCLUSIONES

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar lo que enseñas.

(José Ortega y Gasset).

Abordando la cuestión con la que se comenzó esta investigación: ¿son los niños y las niñas unos verdaderos filósofos? Este estudio ha supuesto un crecimiento paulatino a nivel formativo, experiencial y reflexivo. La ilusión y el optimismo de confiar en los niños, ansiaba porque se viese reflejado en dicha investigación. De una manera concreta y poco generalizable, estos bellos participantes me han dado la oportunidad de afirmarlo.

El propio tema de estudio parte de un interés personal en base al propio constructo educativo que se ha ido creando, el cual se ha convertido en una cuestión de investigación. Por este motivo, se basa en el método de la resolución y contrastación para su seguida interpretación. Estos participantes han demostrado una continua manifestación de elementos que conforman el pensamiento crítico, ese que desde el mundo adulto se asocia únicamente a las personas más sabias, que desde luego se alejan por completo de la figura de un niño. Sin embargo, estaba en lo cierto esas características innatas que nacen con nosotros y se suprimen en la escuela convencional, son las que aún en la etapa de EI se pueda disfrutar de esa belleza que acompaña a las infancias.

Así mismo, ellos han permitido ofrecer una perspectiva aún más paidocéntrica donde la incidencia de actividades que en un principio, se asociaban a la dimensión didáctica propuesta únicamente desde el adulto. Emergen de modo espontáneo, ejerciendo tareas realmente complejas a nivel cognitivo, pero también a nivel emocional y social. Demostrando la belleza de las personas con las que he tenido la oportunidad de



compartir este estudio de caso. La elección de estos participantes, además de por el propio vínculo afectivo que tengo con ellos por ser mi alumnado de prácticas, ha sido para poder desmontar los mitos asociados a un contexto sociocultural bajo, donde las expectativas ante este alumnado son muy bajas por sus orígenes. Sin embargo, ellos han demostrado que tienen unas capacidades realmente admirables y dignas de reconocimiento.

Los propios cambios normativos, así como la simbiosis social requiere de la investigación de ese paradigma crítico en la enseñanza que gire el sentido de la educación pasiva, de modo que se aumente no solo la calidad educativa, sino la propia vida individual y colectiva. Debido a estos motivos cada vez son más los estudios e investigaciones que aportan experiencias y datos sobre la potestad de la infancia y su PC, como medios de avance personal y social, que erran hacia una sociedad democrática y activista.

Este estudio se aborda de una perspectiva respetuosa con el propio adulto y con la infancia, de modo que ellos son los verdaderos protagonistas. De esta forma, tampoco se juzga las propias formas de actuación adultas, ya que la propia finalidad es conocer a la infancia para una mejor intervención en ella. Así mismo, todo ello puede servir como punto de partida para seguir mejorando.

Esta investigación permite la resolución efectiva del mismo, ya que el método usado da respuesta a los objetivos planteados, en base a las necesidades y carencias detectadas. Así bien, atendiendo al enfoque de esta investigación, donde los agentes participantes son cambiantes y flexibles, la comprensión del contexto es relativa, las estrategias para obtener los datos son dúctiles y se van adaptando a las propias necesidades, así como Por ello, el propio proceso de la investigación se ha ido viendo comprometido de manera recíproca y no ha seguido unos pasos totalmente estructurados, sino ha fluido acorde lo ha ido haciendo el avance de la investigación.

Los resultados que se obtienen son promotores de nuevas líneas de investigación (véase el apartado de futuras líneas de intervención). Además, reflejan de una manera concisa y a ojos de niños a través de una triangulación de miradas cómo es la infancia y como manifiesta su PC, con tan solo cinco años. Estos resultados, no son más que una pequeña muestra de toda la potestad que tiene la infancia y su merecido estatus moral que aún se está labrando. De este modo, es importante incidir en que a pesar de que estas manifestaciones expresen un pensamiento complejo, divergente y bello, otras personas o niños más pequeños, también lo hacen, probablemente de una manera diferente y de igual modo, merecen valor y relevancia social *per se*.

Ante todo, deseo una educación por y para las infancias, que respete las individualidades y escuche las voces de todos. Apartando las estandarizaciones y partiendo de una confianza mutua. Esto será la clave para crear un entorno seguro y de confianza donde poder desenvolverse, como se refleja en el taller del PC. Siendo la finalidad de la educación más que una receta propedéutica, un espacio y un momento donde seguir creciendo donde el respeto y la mirada infantil sean las protagonistas.



BLOQUE IV: LIMITACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS

Pensar bien es un arte necesita muchas horas de trabajo y esfuerzo y actualmente se encuentra en peligro de extinción.

José Carlos Ruíz, filósofo cordobés, (2018).



CAPÍTULO 7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las limitaciones son aquellas trabas y diferentes aspectos que suponen los cambios de tesitura y acomodaciones para poder hacer frente a cualquier proceso. Toda investigación debe enfrentarse a duelos que se deben superar para que pueda seguir adelante. Todo ello, con el objetivo de conseguir unos resultados fidedignos que permitan la utilidad y la difusión de un conocimiento productivo, a nivel educativo y a nivel social. Por lo tanto, no es de extrañar que un proceso de investigación enmarque diferentes puntos que deben ser tomados en cuenta desde otra perspectiva y que deben ser resueltos. No obstante, a pesar de todos y cada uno de los imprevistos o aspectos que han ido apareciendo de manera inesperada, se han ido superando e incluso han podido ser útiles para entender y focalizar la propia investigación.

Teniendo en cuenta la propia tesitura en la que se enmarca este trabajo, que es casi una utopía, partiendo de la filosofía práctica actual predominante en nuestra sociedad. Cada paso que se ha ido labrando esta investigación ha sido un verdadero reto que conseguir, un motivo de superación y de seguir indagando, todo ello, para lograr un Trabajo Fin de Máster, que satisfaga y genere reflexión en aquellos que deseen conocerlo. En concreto, esta investigación desde su origen pretendía mostrar cómo acercar la filosofía a la infancia, si bien, gracias a la exhaustiva lectura y búsqueda incesante de información, el sentido de este giró en otra vertiente. La perspectiva que fue *in crescendo* es demostrar las propias potencialidades innatas que posee la infancia, entendiéndolos como verdaderos filósofos. De esta manera, al igual que cualquier estudio de carácter cualitativo la extensión del estudio supone un inconveniente porque resulta muy complicado resumir en pocas páginas toda la complejidad de un grupo.

Uno de los primeros aspectos que se debe destacar cómo limitación es el acceso a la propia información, ya que a pesar de que a nivel general educación y pensamiento crítico son dos descriptores que suelen relacionarse en la mayoría de las investigaciones que se han ido encontrando. El número de resultados centrados en estudios de Educación infantil y PC se veía mucho más reducido y aún más, desde una perspectiva desde los diferentes lenguajes de la infancia, ya que se dejaba entrever en muchos de ellos una perspectiva adultocéntrica.

El elemento tiempo ha sido sin duda una de las mayores trabas a superar, ya que, por disponibilidad horaria y compatibilidad junto con las asignaturas del máster, se veía especialmente comprometido el tiempo de observación de esta investigación. De forma, que a pesar de que tuviese un mes de permiso por parte del centro para poder realizar el período de observación se vio muy limitado, por esta misma razón. De este modo, podría haberse ampliado a un mayor número de sesiones. En esta misma línea, hubiese sido conveniente ampliar la información de una manera más detallada en los resultados desde el propio análisis de los dibujos. Estos hubiesen aportado una perspectiva más profunda de sus ideas. Sin embargo, no se ha hecho especial hincapié en ellos.

En cuanto al ámbito relacionado con la filosofía práctica la experiencia se vio comprometida, ya que se requería de la profundización de los agentes primarios, si bien, en el espacio temporal era una situación compleja. Así mismo, por parte de la docente que accedió al aula mostró una cierta actitud contrariada a realizar entrevistas personales.



Dentro del grupo focal, existen aspectos que se pueden mejorar, ya que hubiese sido interesante haber hecho tres comunidades de investigación, para triangular datos. Así como, para ver el propio avance de una manera longitudinal, puesto que, la primera y única sesión, dejó entrever que no sabían qué era una pregunta y se veían muy influenciados por las que hacían los otros. Del mismo modo, hubiese sido interesante haber tomado alguna medida de adaptación para la participación del alumnado con necesidades educativas especiales, sin embargo, debido a su absentismo, no tuve la oportunidad de conocerlo y tomar las medidas necesarias.

Una de las mayores limitaciones ha sido la propia inexperiencia en relación con las investigaciones, lo cual ha supuesto, inseguridad a la hora de analizar los datos y establecer la codificación, ya que he cambiado varias veces el formato para ver cuál era más sencillo, pero a la vez detallado. De forma que, comencé con Obs 2, posc. 2, que era el formato que me generaba el software utilizado. Sin embargo, no detallaba en qué parte de la observación se localiza. Continué modificándolo y señalando a qué momento pertenecía, lo que suponía una limitación, ya que eso formaba parte del propio análisis (como, por ejemplo: R.O. 2, M.R., lin 7). Finalmente, gracias a las orientaciones de mi tutora lo dispuse de una manera concisa y que no afectase al análisis de resultados.

CAPÍTULO 8. FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

Las propias limitaciones son en gran medida un punto de partida para establecer las futuras líneas de investigación. De este modo, se remite algunas de las posibilidades de ampliación de dicho estudio.

En primer lugar, este Trabajo Fin de Máster de cara a la ampliación hacia una tesis, sería interesante abordar este propio estudio de caso, conociendo la filosofía práctica, tanto de la tutora, como de los familiares. Estos son los agentes primarios, que en gran medida permiten o no la potenciación de esas habilidades que ha demostrado tener el alumnado como pensadores críticos y el mantenimiento y desarrollo se ve influenciado por las propias concepciones adultas, tal y como se ha demostrado en los resultados. De esta forma, la parte del objetivo relacionado con la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica quedaría mejor fundamentada. Así bien, se conseguiría una triangulación de miradas.

En la misma línea, una vez se haya realizado la propia ampliación del estudio, sería interesante poder llevarlo otros dos estudios de casos, teniendo en cuenta la propia perspectiva infantil, así como la adulta. De esta forma, podrían triangularse los datos, incluso sería interesante poder llevarlo a cabo en un centro que sea definido por una metodología paidocentrista, caracterizadas por el libre desarrollo y expresión del alumnado, dejándoles fluir su propio pensamiento crítico. Así como, en un centro internacional que adopte otro tipo de medidas y se pueda establecer otro tipo de experiencias.

Otros estudios que serían de gran interés poder realizarlos es *un estudio de caso longitudinal de alumnos de escuelas vivas y activas y el desarrollo de su PC*. Es decir, niños que hayan tenido la oportunidad de estar en centros con metodologías vivas y activas, desde el inicio de su escolarización. De forma que se pueda comprobar el propio avance del PC en etapas posteriores como primaria.



Así bien, sería relevante hacer un estudio sobre los *distintos programas de filosofía para niños y la filosofía práctica de sus creadores*. Ya que, de alguna forma se ha ido percatando cómo los propios programas muchos de sus vertientes son adultocéntricas, así como, tienen una finalidad propedéutica. De esta forma, permitirá a los profesionales de la educación conocer cómo poder desarrollar estas prácticas en el aula, a través de estrategias válidas y centradas en la infancia.

Análisis comparativo de la filosofía práctica social en relación con la infancia, la moral y el sentimiento de comunidad para caminar hacia una comunidad educadora, en contextos rurales y urbanos. Teniendo en cuenta, el propio camino que se está labrando cada vez existe mayores posibilidades de que la educación sea una mera responsabilidad solo de familias y educadores, donde el resto de la sociedad obvia las necesidades infantiles. Por ello, sería interesante conocer cuál es la moral, la concepción social de la infancia y su relación con el sentimiento de comunidad en diferentes contextos (urbanos y rurales).

Conocer las necesidades formativas y la concepción sobre la filosofía en la Educación Infantil de los estudiantes del Grado de Educación Infantil. Si se entiende y se desea que la filosofía llegue a las aulas de Educación Infantil, como herramienta básica y natural de su desarrollo, así como, forma de ofrecerles potestad. Todo ello requiere de profesionales concienciados con la importancia de la formación en el ámbito de la ética, la moral y la filosofía.

Analizar la influencia de las injusticias hermenéuticas y testimoniales en la infancia y la pasividad ciudadana. Es realmente interesante conocer cómo influye esas constantes injusticias en el desarrollo de la pasividad ciudadana, de forma que se conozca si existe alguna relación entre el silenciamiento constante infantil y su asertividad a medida que crecen y avanzan cursos escolares.

Indagar sobre la relación entre el pensamiento creativo y el pensamiento crítico en Educación Infantil. Teniendo en cuenta ambos elementos, es de gran relevancia conocer el propio avance creativo y su capacidad de ser críticos, a través de los diferentes lenguajes de la infancia.

De cualquier forma, este tópico es un ámbito que se debe estudiar en mayor profundidad. Por este motivo, hoy día estoy inscrita en un grupo de FpN, permitiendo así un avance formativo y la ampliación de estas investigaciones, en especial en la etapa de Educación Infantil.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Abakedí, D. E., Iwuagwu, E. K., y Egbai, M. J. (2020). Hermeneutical injustice and outsourced domestic girl-child labour. *Childhood & philosophy*, 16, 1-24.
- Acevedo, J. (1992). La pedagogía del asombro. *Revista Educación y Pedagogía*, (7), 201-204.
- Alderete, E. O., y Bayal, M. Á. E. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 25-46.
- Alanen, L. (1994). Gender and generation: feminism and the “child question”. *Childhood matters. Social theory, practice and politics*, 14, 27-41.
- Alba, A. (14 de marzo de 2016). La guerra que comenzó con un grafiti. *El periódico de Aragón*. <https://www.elperiodicodearagon.com/internacional/2016/03/14/guerra-comenzo-grafiti-47085382.html>
- Alexy, R. (2016). *La doble naturaleza del derecho*. Trolla.
- Álvarez, L. (2018). Diseño de una estrategia pedagógica con uso de tic para potenciar pensamiento crítico en niños de transición. *Ingeniería e Innovación*, 6(1), 34-39.
- Álvarez Marco, A. M. (2021). Types of research in Philosophy for Children. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (31), 35-44.
- Alzate, O. E. T. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233.
- Aranha, M. D. A., y Martins, M. H. P. (1993). *Filosofando: introdução à filosofia*. Moderna.
- Arias Sanabria, C. J., Carreño Sabogal, G. A., y Marino Díaz, L. A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (p. 9-77). Taurus.
- Artidiello, M. M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y sociedad*, 43(3), 25-38.



- Ballesté, J. (4 de marzo de 2018). Las ciudades educadoras buscan formar una ciudadanía capaz de afrontar los retos del siglo XXI. *UNIFEF*. <https://ciudadesamigas.org/entrevista-joan-balleste-ciudades-educadoras/>
- Benziman, G., y Benziman, G. (2012). Concepts of Childhood and Adult Responsibility: Locke, Rousseau, More, and Edgeworth. *Narratives of Child Neglect in Romantic and Victorian Culture*, 27-68.
- Bernuz, B. M. J. (2019). El derecho de la infancia a ser investigada correctamente. *Papers: revista de sociología*, 104(3), 381-402.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2º ed). La muralla.
- Brazelton, T. B. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Graó.
- Bustos, A. A. G. (2022). Del conocimiento a la violencia: la dimensión epistémica en el testimonio de la violencia sexual. *Estudios de Filosofía*, 66, 289-310.
- Bynum, G. L. (2015). Conceptions of Childhood in the Educational Philosophies of John Locke and John Dewey. *Forum on Public Policy Online*, (2), 1-11.
- Borda, A. E. G. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8538-8558.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Teoría ecológica*. Prentice Hill.
- Cabezas, M. (2022). *La infancia invisible. Cuestiones éticos-políticas sobre los niños*. Tecnos.
- Cabré, V. (2022). Aurora Leal. Pensar el Pensamiento. Un Estudio sobre el Respeto, el Reconocimiento y la Escucha Mediante Dibujo y Expresión Corporal. *BRAC: Barcelona, Research, Art Creation*, 10(1), 100-103.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Magisterio.
- Camargo, L., y Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 145-156.



- Carbonell, J. (2001). La innovación educativa hoy. En Jaume Carbonell, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carmona Granero, C. (2009). Formación del Docente y Filosofía para Niños y Niñas. *Revista Ágora Trujillo*, 12(23), 153-160.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Chamorro, J. A. B., y Ortega, L. D. C. M. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista Unimar*, 37(2), 107-131.
- Cruz, C. L. C., Sánchez, S. A. G., Baláez, T. E. P. B., Rodríguez, Y. C., Hernández, E. C., Vicente, M. D., y Fleites, O. L. P. (2019). Concepción teórico-metodológica del currículo de la primera infancia en la dimensión relación con el entorno. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 9(3), 674.
- Constitución Española [Const]. Capítulo III. Art. 39. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Cuenca, A., Alvarez, M., Ontaneda, L., Ontaneda, E., y Ontaneda, S. E. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». *Espacios*, 42(11), 11-25.
- Decreto 237/1999, de 13 de diciembre, por el que se regula el Consejo Regional y los Consejos Provinciales de la Infancia.
- Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Delgado, K. N. C., Morillo, A. I. P., Herrera, E. R. Y., y Bedón, A. N. B. (2020). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y las funciones ejecutivas. *Revista Cognosi*, 5(1), 61-78.
- Del Río-Naveillan, X. (2019). Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno. *Revista Saberes Educativos*, (3), 78-95.



- De la Rosa Santana, J. D., Almeida, A. K. A., Gregorich, E. R., Frutos, L. G., y Gutiérrez, G. V. (2020). Maltrato infantil. Una revisión bibliográfica. *Revista científica estudiantil 2 de Diciembre*, 3(1), 39.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., y Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y sociedad*, 17(3), 532-546.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Trillas.
- Díaz Arce, S. R. D. (2019). Infancia, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2), 61-80.
- Díaz de Salas, S.A., Mendoza Martínez, V.M. y Porras Morales, C.M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de casos. *Razón y Palabra*, 1 (75), 1-26.
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236-257.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Erikson, E. H. (1970). *Infancia y sociedad*. Paidós.
- Escolano, B (1980) Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagogica. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 5-16.
- Escribar, W.A. (2004). La ética aplicada, sus condiciones de posibilidad y exigencias a las que responde. *Revista de Filosofía*, 60, 19-28.
- Español, S. (2010). El desarrollo como estrategia adaptativa: Características exclusivas de la infancia humana. *Revista de Psicología, Segunda Época*, 2, 47-58.
- Espinoza Morales, A. K., Tristán, S. V. L., y Anaya Rodríguez, R. (2020). Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 7(2), 1-29.



- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia*, 485, 1-8.
- Facione, P. A. (2014). *Think critically*. Pearson.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford.
- Gamboa, L. A. A. (2022). Aprendizajes Basados en la Incertidumbre: Construyendo Escenarios Educativos Post-Covid en México. *Revista de investigación en educación*, 20(2), 127-139.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gianoutsos, J. (2006). Locke and Rousseau: Early childhood education. *The Pulse*, 4(1), 1-23.
- Giromini, J. G., y Vilatta, E. (2022). Conceptos sociales, etiquetas y cambio conceptual: un enfoque semántico de la injusticia hermenéutica. *Estudios de Filosofía*, (66), 33-55.
- Gómez-Gamero, M. E. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *Divulgare boletín científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11).
- Gómez-Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Huelva].
- Gómez-Mendoza, M. Á., y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- Gonzales Soto, V. A., Hernández Fernández, B., Mendoza Banda, T. Y., y Ruiz Pérez, A. (2020). El pensamiento crítico y creativo: un caso desde la investigación-acción. *Conrado*, 16(76), 79-84.
- González-Falcón, I. (2009). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria: propuestas de*



- mejora a partir de un estudio de casos* [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Huelva].
- Guerra García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Guerrero Mc Manus, S. F., y Muñoz Contreras, L. D. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4, 2-31.
- Gunstone, R. F., y Mitchell, I. J. (1998). Metacognition and conceptual change. En Mintzes, Wandersee, y Novak (Ed) *Teaching Science for Understanding*. Academic Press.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? *Etnografía. Métodos de investigación*, 36, 1-12.
- Hernández Sampieri R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2007). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrán, E., Galende, N., Apodaca, P. M., y Sagastui, J. (2022). El desarrollo de la autonomía infantil temprana y el profesorado en formación en Educación Infantil. Variables intervinientes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 43-59.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea.
- Holgado, M. A., Osorio, J., y Fernández, N. V. (2021). Weaponized testimonial injustice. *Las Torres de Lucca: revista internacional de filosofía política*, 10(19), 29-58.
- Iglesias, S. (1996). El desarrollo del concepto de infancia. *Sociedades y políticas*, 2, 1-5.
- Illick, J. E. (1982). *La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el siglo XVII. L. De Mause, Historia de la infancia* (p. 333-383). Alianza.



- Izu, R. K. M. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El ágora USB*, 7(2), 311-321.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- Knüppe, L. (2004). La construcción moral y la ética en la infancia. *Diálogos educativos*, (8), 4, 51-59.
- Langer, E. D., y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba: Una historia de juventud, pobreza y educación*. Ediciones del Aula Taller.
- Lara-Salcedo, L. M., y Suarez-Rivero, N. D. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.
- Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia.
- Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia y a nivel autonómico.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía.
- Lipman, M. (1994). *“Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía”, Aprender a pensar, pensar en aprender*. Gedisa.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación (trad. V. Ferrer)*. De la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. S. (2002). *La filosofía en el aula* (Vol. 31). Ediciones de la Torre.
- López-Contreras, R. E. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 51-70.



- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Mariscal Vega, S. (2018). Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños. *Innovación educativa*, 18(78), 55-71.
- Martínez-Medina, R., y Arrebola, J. C. (2019). Analysis of sustainability activities in Spanish elementary education textbooks. *Sustainability*, 11(19), 5182.
- Massot, L.I., Dori, A.I., y Sabariego, M.P., (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información en R.A. Bisquerra (Ed.) *Metodología de la investigación educativa* (pp.330-363). La Muralla.
- Matthews, G. y Mullin, A. (2023). *The Philosophy of Childhood*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Philadelphia. Open University Press.
- McMillan, J. y Schumaker, S. (2005). Modalidades de investigación, técnicas de recogida de datos e informes de investigación en *Investigación Educativa*. Pearson.
- Meza, R. S. (2001). La historia de la infancia, una historia por hacer. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 5(1).
- Miguélez, V. M. (2018). La filosofía es cosa de niños. Un proyecto para el segundo ciclo de Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 167-186.
- Montes, G. (2022). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, J. A. R., y Tejeira, S. E. (2018). La participación de los niños/as y jóvenes en el gobierno de las organizaciones sociales de infancia. *Sociedad e Infancias*, (2), 323-327.
- Moore, T. (2015). *Keeping them in mind*. Walter de Gruyter.
- Morell, I. A., Carrillo, J. A., González, A. A., Vilaseca, S. C., Pomés, A. C., Ventura, M. C., y Gimbert, P. V. (2019). *Impulsar la participación infantil: los consejos de infancia y adolescencia* (Vol. 51). Graó.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Noveduc Libros.



- Narveson, J. (1989). *The Problem of Children*. Temple University Press.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación* (Vol. 23). Ediciones Morata.
- Norris S.P y Ennis, R.H (1989) *Evaluating Critical Thinking*. Critical Thinking Pacific Grove. *Press and Software*, 11-21.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *La vida infantil en obras Completas (tomo II)*. Taurus.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Sierra, J. A. J. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. *Teoría de la educación*, (13), 287-292.
- Paz, J. S., Molina, E. C., y Sánchez, L. P. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 92-110.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rubrica maestra en el pensamiento crítico* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/Wh7qzn>
- Piedrahita, M. V. A. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, (28), 1-13.
- Polya, G. (2008). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Pozuelos, F. J. (2004). El currículum integrado. En Salvador, F.; Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. -dirs.-. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I, 346-352. Aljibe.



- Pozuelos, F. J. y García Prieto, F. J. (2020). El currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, 100, 37-54.
- Puig, J. M. (1996). *La construcció de la personalitat moral*. Paidós.
- Ramírez, M., y Contreras Salina, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Ríos, L. F. M., Gerena, S. V., Camacho, L. N., y Arbelaez, J. G. (2016). Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia. *Horizontes pedagógicos*, 18(1), 73-80.
- Ribes, A. (2008). *Grupo de Investigación de Metodologías Activas*. Universidad Politécnica de Valencia
- Rodari, G. (2010). *Gramática de la fantasía*. Kalandraka.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje En J. M. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Ed) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rousseau, J.J. (2014). *Ensayo sobre el Origen de las Lenguas*. Godot.
- Ruíz, J.C. (2019). *El arte de pensar para niños*. Toro Mítico.
- Ruíz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El Juego simbólico*. Graó.
- Salamanca, C. A. (2018). El pensamiento crítico: por qué, para qué y requisitos para desarrollarlo. *Nure*, 15(0), 1-3.
- Salinas, H. (2016). The determination of logic as intentional common science in Duns Scotus. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, 68(0), 51-86.
- Sánchez, M. J. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en humanidades*, 8(15), 179-192.
- Sánchez Pirela, B. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(21), 98-107.



- Sánchez-Reyes, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X., y Bolaños, Y. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 193-217.
- Saneleuterio, E., Alonso-Stuyck, P., y García-Ramos, D. (2019). Educar jugando y dialogando. Derechos de la infancia, intencionalidad, familia y lenguaje. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (17), 40-48.
- Santos, B. D. S. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Waldhuter Editores.
- Sartori, G. (2012). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Taurus.
- Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Extensión Digital*, 3(1), 1-7.
- Save The Children (2019). *Save The Children calcula que en España más del 25% de niños y niñas han sido víctima de maltrato en su hogar*. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-calcula-que-en-espana-mas-del-25-de-ninos-y-ninas-han-sido-victima-de>
- Scott, L.S. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el s. XXI? *UNESCO*, 1-19.
- Soto, I. P., y Kattan, N. S. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
- Stigliano, D., y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. Noveduc Libros.
- Subirats, J. (2004). ¿Qué educación para que ciudades? [Discurso Pirncipal]. *Congrés Ciutats Educadores*, Génova.
- Tamayo, Ó. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11(2), 111-133.



- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños* [Archivo PDF] <https://urbanitasite.files.wordpress.com/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-nic3b1os.pdf>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen; basta!* (Vol. 321). Graó.
- Trilla, J., y García, E. C. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Vol. 241). Graó.
- Trilla, J. y Novella, A. M (2011). Participación y formación para la ciudadanía. Los consejos infantiles. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Trisciuzzi, L., y Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Riuniti,
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 23(68), 207-215.
- UNICEF. (16 de febrero de 2023). Infancia y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). <https://www.unicef.es/infancia-ods>
- Urtaza, E. M. O., Patón, R. N., y Camiño, S. B. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 140-157.
- Valverde, N., y Ramos, G. (2020). Relevancia de la filosofía infantil para el desarrollo del pensamiento crítico: estudio de caso. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 78-94.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Vanegas, C. T., Barón, W. S., y Perdomo, J. M. R. (2021). Educación y atención a la primera infancia: concepción y síntesis histórica. *Boletín Redipe*, 10(3), 159-176.
- Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting prejudice against children*. Yale University Press.



Irene Galán Ríos

Trabajo Fin de Máster

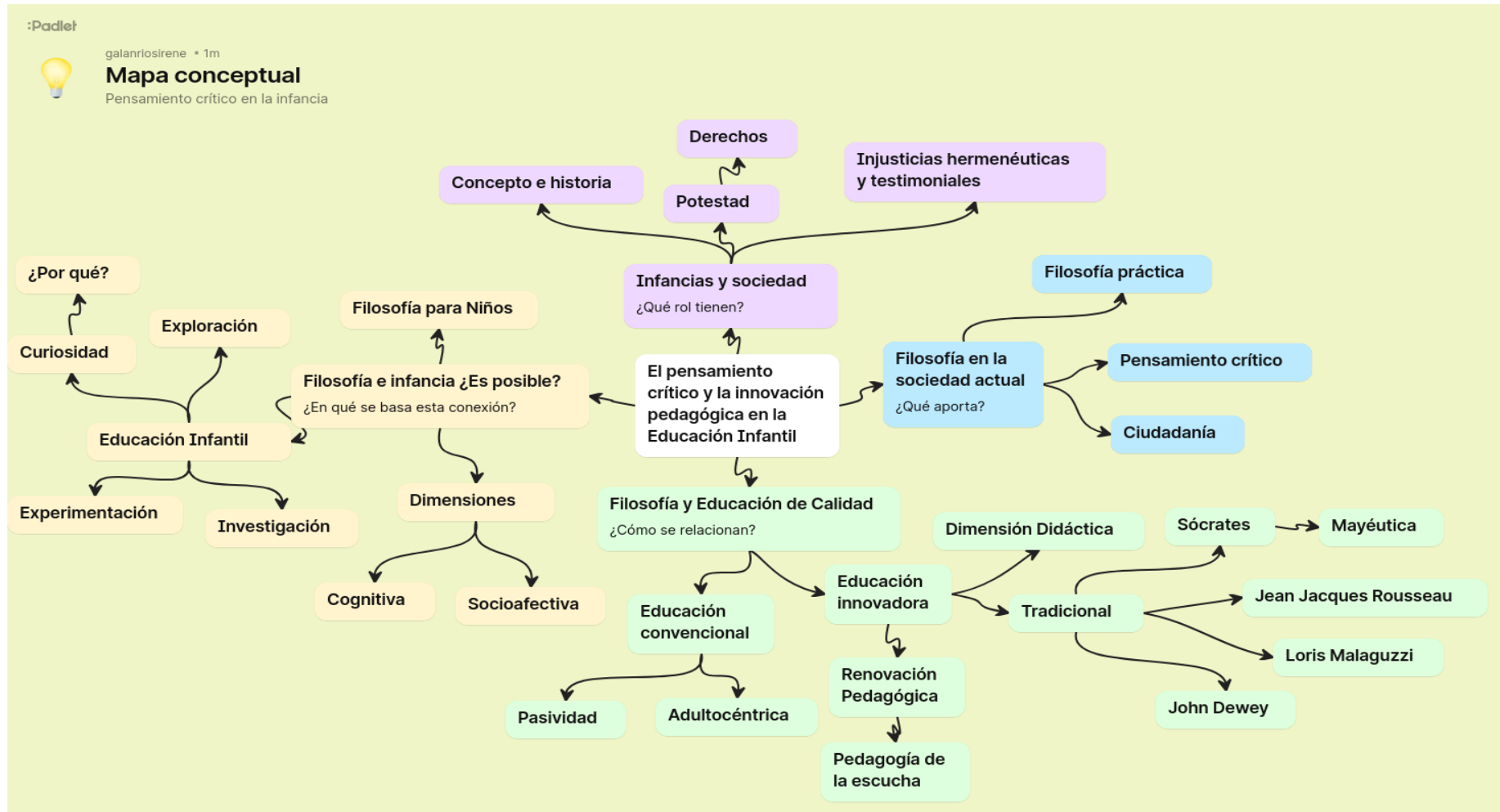
ANEXOS



Anexo 0

Figura 2

Mapa Conceptual





Anexo I



AUTORIZACIÓN PARA PERMITIR LA PRESENCIA DE ALUMNA DE MÁSTER DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA EN EL AULA

Estimadas familias del alumnado de cinco años de Educación Infantil del Colegio de Educación Infantil y Primaria Quinto Centenario.

Soy Irene Galán Ríos alumna del *Máster de Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo en la Universidad de Huelva*. De cara a poder finalizar dicha formación debo realizar un *Trabajo Fin de Máster (TFM)*, el cual consiste en un trabajo de investigación. En mi caso deseo estudiar *el pensamiento crítico en la Educación Infantil*, es decir, cómo los niños se cuestionan y desean conocer y plantear preguntas de su entorno, así como se trabaja desde el propio aula estas cuestiones.

Por ello, deseo poder realizar las *observaciones* en este centro y en esta aula en concreto, ya que fui *alumna de prácticas* hace dos años y guardo un agradable recuerdo de estos niños, así como la edad ideal para realizar esta investigación es la de los cinco años.

En definitiva, mi presencia en el aula durante el mes de abril sería para:

- Observar las cuestiones que plantea el alumnado, así como destacar frases de su vocabulario cotidiano, que tiene un gran valor desde el punto de vista de la infancia y la filosofía.

Sin más dilación, deseo poder contar con su colaboración.

Don/Doña _____, D.N.I. _____ padre, madre o tutor/a legal del alumno/a _____ del grupo.

AUTORIZO a mi hijo/a, bajo mi responsabilidad, a permitir la presencia de la alumna de Máster de la Universidad de Huelva Irene Galán Ríos durante el mes de abril del presente curso escolar como observadora.

Esta autorización supone de manera expresa, la aceptación por mi parte de la presencia de dicha alumna en el aula.

_____ a _____ de _____ de 20__

Un cordial saludo,

Irene Galán Ríos.

Firma de la familia

GALAN RIOS
IRENE -

49160831X

Firma de la alumna de TFM

Firmado digitalmente por GALAN RIOS IRENE - 49160831X Fecha: 2023.03.16 14:06:43 +01'00'

GONZALEZ
FALCON

INMACULADA -
28933948V

Firma de la tutora del TFM

Firmado digitalmente por GONZALEZ FALCON INMACULADA - 28933948V Fecha: 2023.03.16 12:57:14 +01'00'



Anexo II

Tabla 2

Protocolo de Observación

PROCOLO DE OBSERVACIÓN

Objetivo general de la investigación

Conocer, analizar y describir las manifestaciones de pensamiento crítico del alumnado de Educación Infantil a través de los diferentes lenguajes de la infancia y la influencia que tiene la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica en su desarrollo.

Objetivos específicos de la investigación

1. Conocer las manifestaciones de pensamiento crítico de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.
 2. Describir mediante distintos lenguajes, las diferentes expresiones y manifestaciones del pensamiento crítico de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.
 3. Analizar la influencia que tiene la pedagogía de la escucha y la filosofía práctica en el desarrollo del PC de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años.
-

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha:

Lugar:

Sesión:

Duración:

Participantes:

Información de interés:

OBSERVACIONES

(Descripción y narración de los hechos observados por parte de la investigadora de manera detallada).

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Percepción

DIMENSIÓN COGNTIVA

Elaboración de ideas

Comunicar y expresar ideas

Apertura a la experiencia

Tolerancia a la ambigüedad

DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA

Autoestima positiva

Perseverancia

Motivación para crear



	Habilidades sociales
	Recordar
	Interpretar
DIMENSIÓN DIDÁCTICA	Aplicar
	Analizar
	Sintetizar
	Evaluar

Nota: Guía para el registro y análisis de los datos de los registros de las observaciones.



Anexo III

Tabla 3

Registro de Observación 1

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 10/04/2023

Lugar: Aula

Sesión: 1º

Duración: 9:12-13:34 (cuatro horas y cuarto)

Participantes: 8 (5 niñas y 3 niños). Señora Yolanda.

Información de interés: Ha faltado un niño, por las expresiones de la maestra, así como la entrada de otra que es especialista en Pedagogía Terapéutica, parece que tiene algún tipo de necesidad.

OBSERVACIONES

Me presento a los niños y les explico qué hago aquí y les pido permiso.

MOMENTO ASAMBLEA (ZONA DEL CORCHO):

1. Ángel muestra entre risas ante la reacción de la señora.
2. A medida que van firmando se van sentando en la asamblea de manera autónoma.
3. Candela hace un gesto de silencio a Ángel.
4. Laura avisa a Rubén de que se tiene que ir.
5. Ángel se preocupa porque le toca a él firmar y Alba ha cambiado el orden. Tras esto se muestra triste.
6. Ante la pregunta de la señora de qué han hecho:
7. Naiara se calla y cuenta sus historias “andando he ido a las colombinas”.
8. Alba habla poco a poco contando sus anécdotas.
9. Ángel espera ansioso su turno.
10. Candela: “mi casa del campo es igual que la casita de madera de los tres cerditos”.
11. Abigail cuenta con mucha ilusión sus anécdotas acerca de bañarse en la piscina.
12. Quieren hablar a la vez compartiendo sus anécdotas.
13. Naiara retorna su habla y de nuevo, habla sobre sus anécdotas en las colombinas, por lo que no controla la noción del tiempo.
14. Al comenzar la asamblea Candela y Rubén bostezan.



-
15. Cuando la seño pregunta por el día de la semana. Laura dice “lunes” y después Erick dice “se puede repetir” (x2). Ante esto la seño le dice “muy bien, se puede repetir”.
 16. Cuando se habla sobre el tiempo Naiara mira por la venta señala y dice algo en voz baja.
 17. Erick expresa tristeza y enfado ante la reacción de la seño, por no haberse sentado.
 18. Ángel me cuenta que se va a cambiar de cole este verano.
 19. Ángel silba y Laura le manda a callar. Abigail se añade y le dice “la seño te a va a reñir si haces eso”.
 20. *Cada niño elige libremente su rincón*
 21. Se sorprende Laura “A LA” ante el horario que ha añadido la seño en la zona de asamblea.
 22. “La k y la c”. La seño dice “la c y la k” y pone cara de risilla orgullosa. (Mientras escribe el nombre de Erick).
 23. Candela abre con sus dedos los ojos para simbolizar que está prestando atención, sigue repitiendo el gesto durante un período de tiempo.
 24. Ángel aplaude a Erick por haberlo hecho bien.
 25. Candela hace gestos de burla.
 26. “10 manitas” Abigail. Candela dice “una manita y otra manita”.
 27. ¿Cuántos lados y cuantos piquitos tiene el cuadrado? Alba contesta inmediatamente “cuatro”. A ambas preguntas.
 28. Erick no deja de moverse durante la asamblea.
 29. Ángel se tira en la asamblea y mueve las piernas bailando.
 30. La “d” se parece a la “a” (refiriéndose a la d minúscula) Lo ha dicho alba.
 31. La “e” es... Alba: una tortuga. (Se lo ha enseñado la seño).
 32. Laura le dice a Ángel “mira tiene cinco” sobre la palabra tortuga, Ángel empieza a contar. La s. pregunta ¿Ya? Enfadada.
 33. Simbología para aprender las letras.
 34. Saca una bolsa, miran atrás y buscan que letra toca trabajar hoy.
 35. ¿Cuál crees que toca? Naiara se toca la cara y responde la “a”. S pasa al siguiente y dice “ai dios mío”.
-



-
36. Abigail se pone contenta se estira y sonríe porque ha acertado la letra, mientras a Naiara habla de que “ha salido por petenera”.
 37. Hablamos de una pamela, no saben lo que es y algunos dicen “aaaaah”.
 38. ¿Cómo se hace con exclamación? “Abigail hace ¡Mi pamela! Acompañando de con las manos con preocupación”
 39. Ángel de nuevo hace la exclamación y la interrogación con gran entonación acompañado de gestos.
 40. Alba le dice “muu” porque es una vaca.
 41. Alba dice “Hay también hay un gato” mientras leen un libro de la letra “m”.
 42. Candela imita la pregunta “¿mi pamela?” con gestos.
 43. Naiara “Miau miau” imita un gato.
 44. Candela también hace el gesto de gato.
 45. La seño pregunta: “¿Esto que significa?” A lo que responde Candela: “está escuchando” mientras hace el gesto de escuchar agarrándose la oreja.
 46. Algunos niños bostezan, se estiran.
 47. Ángel no veía se acerca y s le da la vuelta al libro mientras lo mira, él se retira.
 48. Seño: ¿Qué dice la vaca “muuu” o “pio pio”? Ángel responde: “mu u u”.
 49. La s. pregunta a Naiara responde tímida y bajito “muu” tras la insistencia de esta.
 50. Naiara se muestra insegura ante la pregunta de qué dice el gato “miau”, en grupo lo había dicho bajito mirando a los demás (posible imitación).
 51. Naiara responde bajito en grupo. De nuevo, la seño le pregunta qué dice el pájaro, ella responde “pou” (una de las respuestas posibles que da el libro), ante esto Candela se ríe y la seño interviene insistiendo en la importancia de respetar. Al tiempo, Naiara responde bajito mientras hace gesto de nervios.
 52. Alba aplaude y Candela la para. Alba la mira mal y continua.

10:08 acaba la asamblea.

53. Los niños se sientan en la mesa.

MOMENTO CUADERNO (COPIADO, DICTADO, SUMA Y DIBUJO DEL CUENTO)

54. Ángel se equivoca en el reparto de los estuche y Laura se queja.
 55. Alba corrige a Ángel de cómo se tose.
-



-
56. Ángel dice “hostia y Alba interviene: “Hostia no dice ángel”. Él le responde “ah vale me he equivocado”.
57. Ángel se muestra curioso ante algo que le muestra Alba del estuche y se levante mientras dice “a ver”.

10:48

MOMENTO DE JUEGOS EN RINCONES

58. Tras finalizar las tareas Candela es la primera en entrar en el rincón de las construcciones.
59. Alba “¡los estuches no se ponen uno encima de otro!” dice mientras guarda su estuche.
60. Ángel está en el rincón del papel.
61. Hay un nuevo juguete en el rincón de Candela y Ángel corre a ver cómo es.
62. Laura en rincón de las construcciones.
63. Candela “mira voy a coger la plasti para hacer el camión, a ver si me sale”.
64. Ángel pregunta constantemente sobre las palabras de las que está recortando de su rincón “seño ¿aquí qué pone?”.
65. Laura dice: “Candela te congeló” mientras sujeta su muñeca Frozen.
66. Cantan la canción de Shakira y se une (Alba, Candela y Laura).
67. Candela y Laura entablan un diálogo:
68. C: “¿Quieres una pizza?”
69. L: “Si quiero una pizza”
70. C: “Voy a hacer la masa” “¿Está bien estos metros?”
71. L: “Sí.”
72. L: “Candela ¿Juegas conmigo luego en el patio?”
73. C: “Sí podemos jugar en el patio al pilla pilla”.
74. C: “Mira Alba le voy a hacer una pizza Laura, pero a ti no”.
75. Alba contesta: “ me da igual”.
76. Ángel dice: “Seño, dice mi padre que me recoge en la puerta, porque vale 200 euros el comedor.”
77. Naiara y Alba juegan en las casitas con los bebés a cambiarlo y pasearlo.
78. Alba le dice a Naiara “¿Cuánto vas a tardar mi amor?” y ella responde “me falta poco y ya está”.
-



-
79. Alba: “mira mi chaqueta nueva” mientras enseña su bebé en el carro a Naiara.
80. Laura dice: “Estoy construyendo un hotel”. “Candela ¿te acuerdas de que nos fuimos, los cuatro de mi familia? ¿y no podía dormir?” A lo que Candela contesta: “Sí, me acuerdo”.
81. Candela dice “voy a hacer más pizzas”.
82. Naiara mira ordenador.
83. Rubén experimenta con pequeñas piezas intentando encajarlas.
84. Naiara y Alba colocan las fichas del ajedrez.
85. Ángel me da un masaje. Hablo con él y me dice que la seño le deja estar conmigo sin permiso.
86. Me enseñan las figuras del ajedrez.
87. Se dirige a mí Abigail mientras me dice: “Mira tengo un gatito”.
88. Entra un niño mayor y le da una escuadra a la seño y Ángel le pregunta “¿Eso qué es?” y Abigail le dice “Es lo de medir”.
89. Todos miran mi portátil para ver qué escribo. Escriben en mi portátil a ver cómo suenan su nombres. Ángel me dice: “A ver voy a escribir el de mi hermana.”

11:19

MOMENTO DE HIGIENE

90. Cantan el patio de mi casa, termina diciendo “que el demonio va a pasar”. Ángel dice: “satanás”. “¿A qué tu eres hijo de dios?” “To el mundo de la calle lo es”. Rubén dice el demonio hace así y se pega en la cabeza. (Hablan del mal y del bien).
91. Ángel me llama para enseñar el baile de tik tok.

11:31

MOMENTO DE LA MERIENDA

92. Ángel le ofrece comida a la seño.
93. No he salido al recreo porque la seño no le tocaba.

12:37

MOMENTO DE VUELTA DEL RECREO

94. Al entrar me vienen a saludar.
-



-
95. Candela me dice que han jugado a los zombis y mataban a quien pillaban.
 96. Naiara no sabe qué tiene que hacer cuando tiene que coger los pompones de la caja de las nubes para hacer el recuento del tiempo del mes de marzo.
 97. En la zona de la asamblea explican y prevén los resultados del tiempo y la gráfica, todos aciertan menos Laura.
 98. Ángel con solo ver la caja ya sabía que era sol el ganador del mes de marzo.
 99. Sacan la conclusión de que ha habido más días de sol tal y como habían previsto en la asamblea todos, tras dibujar la gráfica en la pizarra (rellenando los puntos).

13:03

MOMENTO DE JUEGO EN RINCONES

100. Candela y Ángel juegan al ajedrez. Ángel hace trampas o no conoce bien los movimientos. Ángel prevé los movimientos los suyos y el de Candela y la ayuda.
 101. Erick construye una pistola en las construcciones.
 102. Laura y Ángel comienzan una nueva partida.
 103. Candela se dirige a mí para contarme que está haciendo un paquete de patatas.
 104. Naiara y Alba siguen jugando con el carrito y los bebés.
 105. Candela hace una corona y me dice que es como la de avatar, que ellos la hacen con hojas y es dorada.
 106. Laura y Ángel debaten sobre si el caballo puede o no moverse y Laura justifica que no porque se saldría del tablero.
 107. Abigail construye una escalera en el rincón de las construcciones.
 108. Alba me pregunta qué he escrito y todos vienen a preguntar por qué.
 109. Candela me informa de que va a hacer una pizza para que lo escriba.
 110. Naiara me dice que me va a peinar. Se ponen los dos a hacerme de peluquera.
 111. Candela de nuevo viene a informarme de lo que está haciendo, una tarta y un taco.
 112. Ángel y Laura debaten cómo poder seguir la partida hablando de los diferentes movimientos de sus fichas.
-



113. Alba, Laura y Naiara discuten para turnarse de hacerme para hacerme una trenza.

Fin de la observación 13:34.

Tabla 4

Registro de Observación 2

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 12/04/2023.

Día de observación: 2º

Lugar: Aula y patio

Duración: 9:05-13:34 (cuatro horas y media).

Participantes: 7 (5 niñas y 2 niños). Señó Yolanda, señó de pt y alumna en prácticas.

Información de interés: Han faltado dos niños. Erick y el mismo niños del día anterior.

OBSERVACIONES

MOMENTO DE LLEGADA:

1. Me reciben abrazándome.
2. Candela se percata de que tengo un nuevo ordenador diciéndome: “¿tienes un ordenador nuevo?”
3. La señó indica que debemos empezar a trabajar y Alba responde: “Hoy le toca a Abigail”, para hacer alusión a la encargada.
4. Candela “ai ha venido mi amiga Naiara”.

9:09

MOMENTO ASAMBLEA (ZONA DEL CORCHO):

5. Debaten sobre la edad entre cinco y seis año, Laura, Ángel. Rubén y Alba (en la mesa).
 6. Señó: “Si ayer fui martes, hoy es...” Abigail responde “¡Miércoles!”
 7. Ángel y Laura vuelven a debatir de quién es el turno para la firma.
 8. Ángel mientras firma contesta de que han faltado 0 niñas a la pregunta de la señó.
 9. La señó dice: “Si ayer estábamos a 11 hoy estamos a...” Alba contesta “12”.
-



-
10. La seño pregunta: ¿Quién se acuerda en qué mes estamos? (lo vieron por primera vez el primer día de la observación). Candela afirma: “Abril”.
 11. Candela cuando se va la seño me dice “Seño, hoy la seño se tiene que ir, pero no sé por qué porque no está malita”.
 12. A medida que van firmando se van sentando en la asamblea de manera autónoma.
 13. Candela hace un gesto de silencio a Ángel.
 14. *Selección de rincones de manera voluntaria y por orden. No puede haber más de dos por rincón. *
 15. Para ayudar a Ángel en la selección de Ángel, quien se había apuntado a uno que estaba completo Candela le ha dicho “te puedes apuntar en la plasti.”
 16. “Seño he estado mirando qué rincones estaban libres.” Ante ello, la seño la felicita.
 17. “¡Y elijo el más pequeño!” mientras selecciona el uno en el panel.
 18. Repasan las figuras geométricas y Alba conoce todos.
 19. Ángel intenta imitar el sonido de la “j” y dice: “a mí no me sale”. “A ver” mientras mira cómo se hace en otros compañeros.
 20. *Entra una seño a la clase y empiezan a dialogar entre ellos. Naiara se levanta.*
 21. Candela empieza a decir la j con las diferentes vocales de manera emocionada.
 22. Laura se estira y dice “aiii” cansada.
 23. Abigail ha dicho una palabra con “j” y la seño la ha felicitado, se ha puesto muy contenta.
 24. Abigail empieza a hacer compás de fandango y el resto le siguen emocionados. Por el contexto, parece que lo practican los viernes.

9:36 acaba la asamblea.

MOMENTO LIBRO

25. La seño dice: “hoy empezamos una nueva aventura. Conocemos una nueva croqueta”.
 26. “¡Qué contento estoy!”
 27. Aplauden emocionados.
 28. La seño busca algo y le dice Laura “seño cuando mi madre pierde algo me avisa.” Silencio.
-



-
29. Señó: “Coged las carpetas.” Se levantan todos incluido Naiara, la señó le pregunta qué donde va si ella no tiene.
 30. Laura: “Ángel, Ángel, mira mira tócalo está muy duro.” Ángel dice: es verdad: “illo tocarlo está muy duro”.
 31. Comienzan a abrir un mensaje secreto del libro. Alba: “Ai es un mensaje”. Laura: “un libro”. Ángel “¡es el carné!”. Candela “¡Un móvil!”.
 32. La señó pregunta: ¿qué sabéis del universo? Laura: “el espacio anillo” mientras gira el dedo. Ángel: “yo creo que hay ¿montañas?” Algunos se ríen por esta respuesta.
 33. Ángel se equivoca en el reparto de los estuche y Laura se queja.
 34. Alba corrige a Ángel de cómo se tose.
 35. Señó: “¿Sabéis que es eso?”. Candela: “Un móvil”. Señó: “No, es un visor”. Inmediatamente todos se lo ponen en los ojos y empiezan a mirar.
 36. Miran el pasaporte que trae el libro y Laura dice “Es que en mi casa hay un un pasaporte” La señó le dice: ¿Qué hay? Laura: “Mi papá y mamá tienen pasaporte, pero mi hermana y yo no”.
 37. Miran todos a través del visor y dice Alba: “la luz es sangre” Ángel le sigue dice y “hostia es sangre”. La señó riñe por decir palabrotas. Abigail: “Mira si la del pasillo también es roja”. La s dice que ya.
 38. Contexto: La señó llama a Abigail y le pide que le traiga el libro como el resto, como ve que va más lenta avisa que vaya Ángel. Candela entra en la conversación y le dice: “venga hija”. Cuando Abigail va dice la señó: “claro, venga”. Candela dice: “venga con el culito pegao al suelo, así tiene que ser”. Lo repite.
 39. La señó que ganas de ver la misión. Rubén dice: ¡Qué ilusión!
 40. S: ¿Dónde está el universo? Candela y Rubén señalan arriba. Laura: “en el espacio”.
 41. A la señó se le cae su bolígrafo y Ángel va a buscarlo.
 42. La señó se pone una diadema de estrellas, los niños se sorprenden y Ángel dice: “¿Hay para mí?”
 43. Mientras se disfraza con un tutu dice Ángel “parece una princesa de verdad”.
 44. La señó cambia el cartel de la pared del proyecto del libro candela dice “es un puzle” porque está doblado en cuatro partes.
-



-
45. Tararean cumpleaños feliz, otro lo canta. Laura manda a callar.
 46. Mientras analizan el cartel, Rubén dice: “hay una cosa ahí”, refiriéndose al agujero negro. Laura responde “es un ventilador” y la seño dice no eso no riéndose.
 47. Hablan de la basura del espacio y Laura teoriza de la basura espacial, diciendo que si lo tiramos al suelo llega al espacio.
 48. Abren el libro y Candela dice “fácil, es muy fácil la tarea”.
 49. Abigail señala una antena del libro y Rubén dice: “una antena”.
 50. Empiezan a investigar con la luz negra en el libro. Ángel dice: “yo te juro que no veo nada”. Interaccionan entre ellos y expresan: “¿Qué es esto?” “he visto algo” “¿Dónde?” “yo no veo nada”. “será una ¿Araña?” “¿un cohete?” La seño dice que es la vía láctea. Candela aclara que ella sabía qué era, pero que no lo veía.
 51. Analizan unas imágenes del libro.
 52. S: “¿Para qué sirve la manta? Laura: “para el picnic”.
 53. Alba: “La manta nos puede servir, porque a lo mejor hay un planeta frío.”
 54. La seño saca una bola grande y lo mueve. Laura dice “hay tacones”.
 55. La seño habla de que Rubén está posando y mira al frente. Ángel y Laura miran curioso hacia el mismo lugar sin encontrar nada.
 56. La seño les pregunta por qué tienen que utilizar el trae traje. Candela dice: “porque no le puede entrar el aire (mientras hace gesto con la mano señalando el casco). En la nave se la quita, porque le da una máquina que hecha aire.” Rubén añade: “sí, no pueden respirar ese aire.”
 57. Candela: “seño de mayor yo voy a ser astronauta. Y mamá me va a comprar eso puzle para poder hacerlo en casa.” Los demás empiezan a decir.
 58. La seño enseña una provocación de astronauta y enseña a un muñeco y dice candela “está limpiando” y dice la seño “está recogiendo una muestra”. Otra vez Candela dice que le van a comprar eso y el resto dice a mí también.
 59. *Se sientan en la mesa para hacer las fichas del libro que ha explicado.*
 60. Cuando la seño le pregunta a alba cuál es su mano derecha para el encargado de los estuches, Ángel le señala su mano derecha.
 61. *Entra la seño para sustituir a Yolanda.*
 62. Candela dice a la seño sustituta: “yo sé hacer estrellas del portal de Belén.”
-



63. Laura: “sh, callaitos ¿vale?”

64. Candela mientras señala el cartel dice: “hay un cráter.” Señalando el agujero negro. Mientras pinta enseña y dice: “es el planeta anillo, lo que pasa que lo están mirando desde arriba y por eso le he hecho más grande el anillo.”

10:50

MOMENTO DE JUEGOS EN RINCONES

65. Candela en el rincón de “Voy a hacer una pistola de muchos bloques”. “Se me ha olvidado las municiones” hace como si disparase mientras hace “pa, pa”.

66. Ángel avisa a Candela para el rincón, de la provocación.

67. Ángel juega al ajedrez conmigo, prevé mis movimientos y los suyos, sabe actuar.

68. Cuando terminamos la partida hay una discusión por ver quién juega el siguiente. Finalmente, interviene la seño y Ángel se tiene que retirar.

69. Abigail llama a Rubén incidiendo en que va a estar sola.

70. Candela simula que está en un caballo con los bloque grandes dice “caballito” mientras trota encima.

71. Naiara y Candela juegan a qué discuten por un móvil, utilizan un tono prepotente. Construyen una casa en forma de muralla, con una forma de puente simulan que es un móvil lo ponen en un ladrillo y simulan que hacen un tik tok.

72. Termina la hora del juego.

11:25

MOMENTO DE HIGIENE Y MERIENDA

73. No hay observación.

12:09

MOMENTO DEL RECREO

74. Encuentro cómo los niños están buscando mariquititas y me las enseñan.

75. Ángel, Candela y Rubén se pegan “jugando”.

76. Naiara juegan a pillar “me han matado”.

77. Laura se acerca a curiosear y me pregunta qué escribo. Le explico qué estoy apuntando a lo que juegan.



-
78. Naiara acude a mí llorando porque Ángel le ha hecho daño, y este le dice: “Respira, respira Naiara”.
79. Levantan el suelo para buscar mariquititas todos se sorprenden. Ante esto un monitor interviene y él les dice “el cole no se rompe” y les retira “venga a jugar”.
80. Naiara acude a mí diciendo que le va a morder una niña, Laura interviene y le dice a La otra niña preocupada “¡No le muerdas!”
81. Ángel quiere volver a levantar el suelo y Rubén le dice “¡no! te van a echar la bronca”.
82. Se acercan curiosoan mis tatuajes, en especial Laura que me pregunta qué pone. También, se interesan por mi libreta y quieren que aparezcan sus nombres ya que les he explicado que escribo sobre ellos.

12:44

MOMENTO DE PT (Pedagogía terapéutica)

83. Cuando la seño le está preguntando él le contesta “un pingüino” refiriéndose a un cactus. La seño de pt le vuelve a preguntar y el insiste en el pingüino.
84. Candela llama pelota a la bola del mundo, refiriéndose a las imágenes que ha puesto la seño de pt.
85. La seño se enfada y debate si se han portado bien o mal. Ángel había tenido mala actitud y dice: “yo me he portado perfecto”.
86. Fin de la observación 13:34.

Tabla 5

Registro de Observación 3

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 17/04/2023.

Día de observación: 3º

Lugar: Aula y patio

Duración: 9:07 - 12:30 (tres horas y media)

Participantes: 8 (5 niñas y 3 niños). Ha faltado la seño Yolanda, está la seño de pt y una chica de prácticas.



Información de interés: Ha faltado Erick y Naiara. Naiara viene tarde.

OBSERVACIONES

MOMENTO DE LLEGADA:

1. Me reciben con ilusión con abrazo.
2. Se muestran mucho más activos sin su sueño.
3. Candela a la seño de prácticas “nos tenemos que poner ahí cuando terminamos de firmar”. Informando de su rutina.
4. Ángel informa después de que hay que hacer “el libro”. Rubén señala a la asamblea.

9:20

MOMENTO ASAMBLEA (ZONA DEL CORCHO):

5. Hago yo la asamblea, están cansados y aburridos. Aunque en general se han mostrado atentos.
6. Aprovecho algunos momentos para que se expresen libremente me cuentan sobre sus intereses.
7. Ángel indica que no puede colorear la j, la cual está picada.
8. Ángel se queja y dice que se queda dormido.
9. Se muestran muy diferente a cuando está su sueño.

10:00 acaba la asamblea.

MOMENTO LIBRO

10. Ángel intenta acabar rápido para ir a jugar. Se muestra impaciente.
 11. Se muestran mucho más impacientes y se quejan mucho más.
 12. Alba aplaude y toca las palmas.
 13. Candela bosteza.
 14. Todo ello, mientras hacen una ficha de la “j”.
 15. Alba: “que aburría”.
 16. Ángel pinta la mesa sin querer con el lápiz con la parte de atrás se lo dice a Laura y ella prueba.
 17. Llega la seño, se muestran más tranquilos y concentrados.
 18. Abigail canta mientras colorea.
 19. Ángel hace tres veces la letra al revés, muestra cara de agobio.
-



20. Abigail se muestra tranquila con la música la tararea.
21. La seño explica un juego de repaso de la “j” y Rubén dice que no quiere jugar, cuando la seño pregunta.
22. Laura hace bien el juego y Abigail se alegra por ella, le da un aplauso y le dice “muy bien”. Naiara igual con Ángel. Cuando Rubén lo hace bien, Candela y Ángel le aplauden.
23. Tocan el zapato de Alba Naiara y Candela, para que se vea la luz.
24. Abigail toca la cabeza de Rubén, él se muestra reacio y ella dice “¡Qué suave!”
25. Laura se estira.
26. Ángel silba llamando a Rubén.
27. Naiara toca un papel que se ha encontrado en el suelo. Alba y Naiara lo Manipulan.

10:39

MOMENTO DE JUEGOS EN RINCONES

28. Candela juega con una casita del rincón de la construcción. Saca más piezas.
 29. Candela juega con la plastilina, haciendo diferentes formas. Utilizando: rollo, el pico de este, y tijeras para hacer círculos.
 30. Candela y Laura juegan al ajedrez. Candela repasa la jugada y se da cuenta de que sí está bien la jugada.
 31. Alba me pide escribir su nombre en el ordenador y después me peina.
 32. Candela: “la raya significa que está separando las palabras”.
 33. Le dice a Alba que se siente a su lado y juegue con el caballo del ajedrez.
 34. Candela piensa, Laura mueve aleatoriamente según las posibilidades de movimiento de sus fichas.
 35. Alba está haciendo una cama gigante con los bloques de construcción.
 36. Candela y Ángel comienzan una nueva partida. Él le informa de que siempre le gana a ella y que ella es muy buena cuando juega con su prima.
 37. Naiara parece construir una pequeña ciudad con los lego.
 38. Laura dice que está dibujando su yayo en la pizarra. Laura finge ansiedad con la cara y con respiración acelerada, se da cuenta de que la miro y se ríe.
 39. Candela me informa: “voy a hacer tarta, de dos pisos”.
-



-
40. Alba me pregunta qué escribo, se lo digo y me dice de nuevo que ella está haciendo su cama gigante.
 41. Alba y Candela pelean por quién es la hermana de Abigail. Alba le pregunta a Abigail a quién quiere más y ella dice “Alba”.
 42. Candela dice: “¡Lo ves, lo ves como no puedo hacer una tarta grande, lo estaba diciendo!” Tono enfadada, inmediatamente canta a guardar cuando la seño solicita que recojan. Por lo que, estaba jugando.
 43. Alba: “¡ABIGAIL! ¡QUÉ VAYAS AHÍ Y LO METAS!” le manda a que recoja, aunque ella ya lo estaba haciendo.
 44. Abigail a Ángel: “no te muevas se lo voy a decir a la seño.” Él le dice: “vale, ya me he puesto bien, mira.”

11:26

MOMENTO DE HIGIENE Y MERIENDA

45. Ángel me pregunta qué vamos a hacer la semana que viene diciendo: “la semana pasada ¿Vas a traer un regalo?”. Me dice: “¿te acuerdas cuando nos trajiste un lápiz y cuaderno?”
 46. Rubén me enseña sus heridas.
 47. Todos se muestran curiosos por lo que escribo y se acercan a mirar mi ordenador.
 48. Alba tira la tapadera del baúl, suena fuerte y pone cara de preocupación. Candela le riñe.
 49. Mientras la seño habla con otra seño, Abigail y Alba hacen volteretas en la zona del corcho.
 50. Erick 2 se levanta y da vueltas. Este presenta estereotipias.
 51. Laura mira contenta su bocata dice “en triángulos pequeños” mientras lo encaja formando otro triángulo.
 52. Socializan entre ellos, llamando su atención.
 53. Erick 2 se levanta y cuando ve que lo mira la seño se sienta.
 54. Ángel me informa de que al lanzar la botella le sale bien. Canta la canción de los dibujos. Se pone a jugar con la botella y le da golpes.
 55. Erick 2, sigue dando vueltas saltando.
 56. Ángel y Alba discuten sobre una novia de Ángel.
-



12:06

MOMENTO DEL RECREO

57. La mayoría están sentados.
 58. Alba busca mariquititas.
 59. Juegan al pollito inglés. Mientras Rubén explica las reglas de este juego, porque ha habido confusión de a quién le toca quedársela.
 60. Juegan de manera cooperativa.
 61. A medida que van ganando en el Pollito inglés se van uniendo a la persona que se la quedaba.
 62. Alba, Ángel y Rubén debaten sobre a quién le toca y cuáles son las reglas del juego.
 63. Alba me aclara “estamos jugando al juego del calamar”.
 64. Alba dice: “¡Chicos me ha mordido un zombi!” Ante esto todos corren y dicen: “¡ZOMBI!”
 65. Alba me pide que la esconda que la están buscando.
 66. Ángel corre detrás de Candela intentando hacerla rabiar, mientras él se coge sus partes.
 67. Juegan al pilla pilla y Ángel dice: “tengo cuatro huevos”.
 68. Laura me pide que me agache para ponerme a su altura.
 69. Una niña se pone a mover la vaya y Laura finge que se queja por las molestias que le causa.
 70. Laura me dice “seño ¿Sabes que tienes tu bolso en la clase?” Esto era mentira, ya que lo tenía en el patio. Ella continua su monólogo: “Tengo recuerdos de la guarde, que estabas tú cuando yo tenía tres años”. Ella señala mis gafas y me dice “son doradas. Amarillo y amarillo hacen el rosa”. Se muestra curiosa por mis gomillas y por dónde compré las gafas. “¿Sabes que estos niños son más pequeños que yo?”
 71. Candela se acerca y me dice: “Estamos jugando al apocalipsis zombi”.
 72. Observo y a lo lejos escucho cómo Ángel, Alba y Rubén discuten sobre las distintas tonalidades de piel, comparando entre ellos las suyas (identidad).
-



73. Laura de nuevo: “Algunas veces me llaman tonta”. Le pregunto que por qué. Ella me dice: “Me dicen que soy fea”. Le sigo preguntando por el motivo. “Me dicen que no vivo en Huelva y yo sí vivo” “Me decían hace años”.
Fin de la observación 12:31.

Tabla 6

Registro de Observación 4

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 19/04/2023.

Día de observación: 4º

Lugar: Aula

Duración: 9:07- 13:02 (tres horas y media)

Participantes: 7 (5 niñas y 2 niños). Señora Yolanda.

Información de interés: Han faltado dos niños. Erick 1 y Erick 2.

OBSERVACIONES

MOMENTO DE LLEGADA:

1. Ángel y Laura se han puesto a jugar con el puf. Candela, Alba y Abigail se ponen a bailar. Después Candela hace volteretas.
2. Naiara explica a la señora que su prima le ha arañado y ha sido queriendo.
3. Candela viene y me dice que apunte lo que ha pasado a Naiara.
4. Todos esperan en silencio a la señora.
5. Laura dice: “señora voy a ir a la playa con mi pantalón nuevo.”
6. Candela: “y yo, pero no ahora, en verano.”

9:11

MOMENTO ASAMBLEA (ZONA DEL CORCHO):

7. Ángel mientras Candela recoge las fotos pone un gesto de burla, aunque parece que no va dirigido a nadie.
 8. Laura dice: “Has perdido”.
 9. Laura me dice: “Mi prima no me quiere” le preguntó por qué “y dice porque no juega conmigo”. Le digo que se le ha preguntado por qué. Le empieza a llamar constantemente y cuando le echa cuenta le dice: “¿Candela eres una cascarrabias conmigo?” Ella le dice: “no”. “Sí, yo voy a ir a la playa y tú no”.
-



-
10. Mientras Alba intenta captar mi atención tocando mi tobillera.
 11. Alba comenta que Abigail se ha soltado el pelo y Candela añade que está muy guapa.
 12. Todos añaden de que piensan antes de apuntarse en el rincón (no pueden repetir). Laura indica que está mirando dónde puede ser.
 13. Candela y Abigail hablan: “mañana voy a ir al búrguer King”. “Yo también”. “Podemos ir juntas”. “Pero yo voy al del Mercadona”. Naiara se incluye “yo voy a ir cuando acabe del colegio, voy a ponerme guapa y me voy”.
 14. Alba se adelanta al nombre cuando la seño lo está escribiendo en la pizarra.
 15. Ángel dice: “mira del tirón” poniendo el número 9 como pedía la seño con los dedos.
 16. Laura se pone a fingir como si tuviese un telescopio mientras mira la clase, como si buscase algo.
 17. Ángel se tapa las orejas, mientras repasan la “j” pero sigue repasando al ritmo de la clase.
 18. Repasan los sonidos de manera voluntaria en grupo entre Abigail, Ángel y Laura con la “ch” y las distintas vocales y sale la palabra “chocho”

9:35 acaba la asamblea.

MOMENTO LIBRO

19. Bailan con una canción que pone la seño y la cantan.
 20. Cuentan el ritmo de la canción con los dedos. Cada acento de la canción lo marcan con los dedos Candela y Naiara.
 21. La seño apaga la luz y todos ponen cara de emoción.
 22. Laura pregunta: “seño ¿nos tumbamos?”
 23. Cuando la seño enseña planetas en el techo se sorprenden y dicen “ala” “guau”. Enseña el planeta azul y dicen “ese es el planeta agua”. La seño pregunta porque dicen que es el planeta agua y responden: “porque es azul”.
 24. Explican que es la tierra “porque tiene verde y azul” “este tiene mucho blanco”
 25. “el planeta fuego” “el planeta sol” “el planeta rojo” “yo creo que el sol”
 26. “Ese se parece al que tenemos ahí” refiriéndose al cartel.
 27. “El planeta nieve” (azul). “Se parece mucho a la tierra”. “Yo creo que lo azul es el aire no agua”.
-



-
28. “Es la luna” “ese sí que es el planeta agua”
 29. “Planeta rojo”. “Planeta fuego”.
 30. Abigail: “guau el dorado es super chuli” Candela: “brilla mucho” Abigail: “**es como el sol brilla mucho**”
 31. “Yo quiero ver de verdad el sol, en la luna, en mi espacio”
 32. Seño: “¿Qué tiene el sistema solar?” Abigail: “el sol que brilla” Naiara “seño ahí hay un sol”. Abigail: “está formando por un círculo y un sol”
 33. Cuando la seño pregunta por la relación entre los planetas y días de la semana, Laura dice “pues vamos a verlo”. La seño pregunta por quién le dio el nombre al jueves y Abigail dice: “júpiter”.
 34. Laura se estira mientras la seño da la clase. Todos se estiran cuando la seño deja de hablar. Cuando el ordenador indica dice lo que hay que hacer en la ficha (dibujar un cohete entrando en el planeta solar) “¡qué difícil!” “es muy difícil”.
 35. Cuando ven el libro de plástica dicen Ángel: “qué chulo” Naiara: “las fichas que hacen las seños son muy chulas” Alba: “claro es que a mí me gusta pintar”.
 36. Ángel me pregunta qué estoy haciendo y poco a poco se van acercando a ver qué hago.
 37. La seño deja las pelotas en el suelo empiezan a hacer hipótesis acerca de lo que pone Naiara dice pone “pe-lo-ta” Candela le corrige de que no es posible porque no empieza por “p”
 38. Abigail cuando Ángel busca la pelota “cuidado que es grande” cuando vuelve Ángel dice “¿pesa?” y él le dice “no pesa, es pequeña” (**Hipótesis**).
 39. Ángel dice: “cuidado que te meto así” no se lo dice a nadie en concreto, habla solo.

11:28

MOMENTO DE JUEGOS EN RINCONES

40. Candela me dice “esta siempre se pone a mi lado y yo no quiero” refiriéndose a su prima.
 41. Candela y Ángel le hacen el vacío a Laura mientras juegan al ajedrez, le retiran los platos donde se guardan las fichas al lado contrario de donde ella se pone. Ángel dice: “quítate que me molestas”.
 42. Laura dice “ me voy”. Candela dice: “menos mal”.
-



-
43. Cada movimiento que hacen jugando lo piensan, se corrigen mutuamente y se ayudan. Juegan de manera cooperativa y me explican que tiene que comerse al rey. Ángel evita comerse al rey, aunque sabía que podía para jugar más tiempo con Candela y le ayuda de cómo puede hacerlo. “Lo he movido despacito porque le pesa la corona”. Su objetivo es quedarse sin piezas solo con los reyes y dice: “te estoy ayudando eh” Candela dice “te da pena de comerme, no pasa na”.

11:26

MOMENTO DE HIGIENE Y MERIENDA

44. No hay observaciones.

12:12

MOMENTO DEL RECREO

45. Juegan con coche en circuitos mientras hacen “pipi”.
46. Hacen carreras de coches.
47. Ángel "illo dale fuerte".
48. Piden intercambio de coche Laura y Candela, negocian y lo cambian.
49. Se ponen a jugar en la cuesta a lanzar el coche.
50. Candela: "Mira seño" me enseña cómo lo lanza (hipótesis).
51. Piden intercambio de coches constantemente.
52. Como no rueda candela mueve las ruedas para que funcione y lo impulsa.
53. Candela cuando lo pone en la barandilla dice: “No se cae por las ruedas”
54. Ángel y Rubén sentados debajo de un árbol: debaten sobre por qué llora una niña más pequeña. Rubén dice: "no sé por qué llora". Rubén señala el árbol y le dice algo a Ángel. Rubén explica que le han quitado el coche a un niño. Ángel y Rubén hablan de que el niño está triste y se presentan preguntado cómo se llama. Ángel le pregunta si ha tirado el coche hacia arriba y le explica que así se rompe.
55. Me siento a su lado y me dice Ángel: “aquí tiene un sitito”. Rubén explica: “La roca se muere si le pegas”.
56. Una niña viene con coche a enseñármelo y digo: “Ese llega más lejos” y Rubén me responde “sí, porque tiene las ruedas más grandes”.
-



57. Abigail enseña que ha cogido un bicho y se lo enseña a Alba.

12:36

MOMENTO DE LIBRO

58. Alba viene hacia mí y me mira los tatuajes junto con Naiara y me abrazan.

59. Canta con entusiasmo el estribillo del proyecto.

60. Fin de la observación 13:02.

Tabla 7

Registro de Observación 5

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 25/04/2023.

Día de observación: 5º

Lugar: Aula y patio

Duración: 11:19 - 13:40 (dos horas y diez minutos)

Participantes: 9 (5 niñas y 4 niños). Seño Yolanda. Apoyo para Erick 2 y la seño de inglés.

Información de interés: Nada.

OBSERVACIONES

11:19

MOMENTO DE HIGIENE Y DESAYUNO

1. No hay observaciones.

12:10

MOMENTO DEL RECREO

2. Se muestran curiosos con mi libreta.

3. Laura se queda conmigo.

4. Laura observa las mariposas y dice: “las orugas son mariposas”.

5. Juegan a la serpiente(canción) y al corro de las patatas.

6. Acuden a preguntarme Laura diferentes aspectos y quejarse de las peleas de otros compañeros.

7. Candela dice que piensa en comida: “pollo y hamburguesa”.

8. Abigail mira el césped y avisa: “¡Araña!”.



-
9. Otros niños curiosean lo que hago.
 10. Siguen jugando a la serpiente.
 11. Un niño de otra clase juega a ser un cangrejo mientras hace equilibrio.
 12. Preguntan sobre mis tatuajes.
 13. Buscan mariquititas.
 14. Laura me imita escribiendo en el ordenador en mi pierna.

12:41

MOMENTO LECTURA

15. Candela señala que quiere un arma de la revista.
16. Laura le dice a Abigail que no tiene que ponerse a jugar, sino coger una revista.
17. Abigail se muestra perdida.
18. Abigail habla mientras mira la revista, señalando animales. Dice: "Esto no que es de niños" en la página de superhéroes.
19. Abigail: "una tortuga como la del cuento" y lo comparte con las compañeras.
20. Candela le corrige cuando dice mal el nombre del título.
21. Candela para cambiar de revista con Abigail le dice: "¿a ti te gusta Elsa? pues toma"
22. Abigail: "sabe a algo el achús" dice después de estornudar.

Fin de la observación 13:40.

Tabla 8

Registro de Observación 6

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 26/04/2023.

Día de observación: 6º

Lugar: Aula

Duración: 9:06 - 13:45 (cuatro horas y media)

Participantes: 9 (5 niñas y 4 niños). Señora Yolanda. Apoyo para Erick 2.

Información de interés: Nada.

OBSERVACIONES

9:06



MOMENTO DE LLEGADA:

1. Candela y Erick juegan a piedra papel o tijeras en silencio.
2. Hablan sobre el caramelo que le da la seño rojo “es de fresa” “las fresas son rojas” “NOO, son blancas y verdes” “noo, son rojas”.
3. Cuando llega Erick tarde dice: “¿Cuántos niños somos ahora?... ¡nueve!”
4. Una seño muestra su hija a la seño Yolanda. Cuando se va Ángel dice: ¿es una niña nueva? La seño: “no, es la hija de ella” “¿Cuántos años tiene?” “seis años” Laura dice: “cómo yo” y Ángel dice: “como Erick” Él le sonrío.
5. La seño indica que se quiten la sudadera y Erick no se la quita, asique Ángel se dirige a él y le dice “Erick quítate la sudadera” y este le hace caso.
6. Erick 1 le tira el papel de firma a Abigail de malas formas y esta le dice “¡Cógelo, Erick! ¡No me lo tires así!” Tras insistir varias veces Erick va de malas maneras lo coge y le dice: “podrías cogerlo tú que estás al lado”.

9:15

MOMENTO ASAMBLEA (ZONA DEL CORCHO):

7. Ángel se pone a silbar.
8. Rubén se equivoca poniendo el rincón del juego, la seño le deja sin jugar y Ángel interviene y dice: “Rubén antes tú lo hacías muy bien” (x2) con un tono preocupado. Procede a explicarle cómo debe hacerlo bien.
9. La seño: “qué niño más listo se está volviendo” y Abigail responde: “se está volviendo más grande”.

9:40 acaba la asamblea.

MOMENTO LETRAS

10. Practicando la nueva letra reina Erick dice: “parece una rama” cuando están escribiendo la letra “y” en mayúsculas.

11:00

MOMENTO DE JUEGOS EN RINCONES

11. Alba y Laura juegan a ser maestras. Alba pone pose como de “modelo”.
 12. Ángel intenta una y otra vez hacer la “y” minúscula.
-



-
13. Candela construye una especie de refugio con huecos y mira por el medio, haciendo ruidos “pius pius”.
 14. Candela juega con los bloques como si fuera una especie de ametralladora.
 15. Se cae la construcción y se abre un debate de quién lo ha tirado (no ha sido nadie) y Rubén lo dice, pero culpan a Erick.
 16. Candela encaja perfectamente las piezas.
 17. Cuando se va la señora Erick se levanta sin permiso, aun cuando le advierte que no debe hacerlo.
 18. Abigail habla de quién le va a invitar.
 19. Ángel quince minutos después sigue intentándolo.
 20. Candela me demuestra como al poner el coche en una cuesta (que ha creado ella) se cae y me llama. Gira las ruedas para que vaya más rápido el coche.
 21. Ángel con la ayuda de la señora lo consigue a las 11:22
 22. Candela intenta hacer una construcción con las piezas del ajedrez.
 23. En la partida de ajedrez de Ángel y Erick se ayudan mutuamente, se corrigen, piensan y predicen movimientos. Erick engaña a Ángel para poder matarlo diciéndole los movimientos que puede hacer para comerle.

11:26

MOMENTO DE HIGIENE Y MERIENDA

24. No hay observaciones.

12:30

MOMENTO DEL RECREO

25. No hay observaciones

12:36

MOMENTO DE Taller

26. Taller de pensamiento crítico.
 27. Fin de la observación 13:45
-



Tabla 8

Registro de Observación 7

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 27/04/2023.

Día de observación: 7º

Lugar: Aula

Duración: 9:04 - 13:34 (cuatro horas y media)

Participantes: 9 (5 niñas y 4 niños). Señora Yolanda. Apoyo para Erick 2 y la señora de inglés.

Información de interés: Nada.

OBSERVACIONES

9:04

MOMENTO DE LLEGADA:

1. Me saludan como cada mañana.
 2. Naiara y Candela hablan sobre la herida de Naiara. Candela le aconseja “No te lo quites, porque yo una vez tenía una pupa me la quité y me dolió mucho”.
 3. *Se hacen la foto de la orla*
 4. Cuando llega Abigail, Candela le dice “guau que guapa, pero esa camiseta tiene un poquito de negro y era blanca”.
 5. Mientras Naiara se hace la foto todos intentan curiosear cómo se la hace.
 6. Abigail mientras mira la revista y dice: “yo quiero este pajarito y este también”. Laura interviene y le dice: “A callar Abigail”. Tal y como indicó la señora con anterioridad.
 7. Laura cuchichea consigo misma diciendo “yo quiero esto, yo quiero lo otro”.
 8. Laura y Ángel se intercambian las revistas.
 9. Naiara dice: “parecemos una sevillana”. Refiriéndose al gorro de la graduación.
 10. La señora y el profe hablan de que pasa la peña y Candela dice: “pasa por el recreo”.
 11. Laura habla en voz baja para sí misma en la página de las princesas de la revista. Ángel está en la página de la revista de coches y herramientas. Candela está en la página de maquillaje y costura. Naiara en la de libros y patines.
 12. Laura dice: “que sí pesa” cuando la señora habla.
-



9:38

MOMENTO DE JUEGOS EN RINCONES

13. Hablan sobre una araña que hay en clase Alba y Abigail, se asustan, curiosean y al final Abigail la mata.
14. Laura avisa a la seño cuando Alba hace trampas en el ajedrez.
15. Candela hace diferentes letras que han dado con plastilina.
16. Laura y Ángel pintan en la ficha y Alba le dice: “¡Qué bonito! ¿es una luna?”
“¡A la tiene purpurina!”
17. Abigail en el rincón de las casitas dice “aquí hay purpurina ¿por qué?”. Naiara dice: “a ver” y añade: “eso es una medusa” y dice Abigail: “no, es un perro”.
18. Abigail: “Ha dado un golpe el cohete” porque ha tirado fuerte su libro (fuera estaba la virgen y había cohetes).
19. Erick 1: “mi hermano me está llamando” “era para un curso de trabajo”.
20. Abigail esconde algo en un recipiente y la tapa con la toalla, dentro hay un peluche se lo enseña a Naiara y ella sigue en su juego. Abigail dice: “es una ovejita” con voz aguda. Abigail se despide del peluche, dándole cariño cuando la seño indica que hay que guardar.
21. Alba cuando suena un cohete dice: “¡los cohetes!” y empieza a trotar y hacer el ruido de caballos.

10:05

MOMENTO DE INGLÉS

22. Se muestran todos muy eufóricos con la seño de inglés. Se levantan, se ponen de pie en las sillas, se cambian de sitios.
 23. Naiara pregunta por dónde va la virgen, porque escucha los cohetes.
 24. Erick 1 mira a ver a si ve los caballos. Candela también.
 25. Todos saltan.
 26. Erick 1 dice: “teacher se ha escuchado iiiii”.
 27. Ángel y Laura pelean y se escupen.
 28. Tienen muchas muestras de cariño con la seño de inglés. ´
 29. La seño intenta explicar, pero cada vez que hay un cohete preguntan cuánto queda.
-



-
30. La seño pregunta por si ven bien el ordenador y dice “por los golpes, no. Porque son más fuertes que los altavoces”.
 31. Candela: “¡seño rápido que vienen los caballos!”
 32. *Vamos a ver la hermandad*
 33. Comentan con ilusión lo que les ha gustado, en especial los caballos y burros que han ido imitando el sonido.
 34. Los niños avisan de que Ángel y Rubén no pueden estar juntos.
 35. Erick 2 queda ajeno, excepto en un momento que hacen como si corriesen.
 36. Candela: “cómo te sientes otra vez en mi sitio, no te doy un millón de euro” dice enfada a Alba porque se había sentado en su sitio.
 37. Hablan y cantan con un tono elevado. Se muestran felices. Cuando la seño pide silencio no prestan atención.
 38. Naiara se queja cuando le pegan o le escupen acude a la seño.
 39. Abigail y Laura discuten por el turno que le toca a sacar punta. Abigail actúa de un modo impositivo: “te toca Candela”. Interviene la seño y le dice que ella no se encarga de los turnos.
 40. Erick 1: “me gusta el caliente, asique cojo el rojo”. Refiriéndose a unas tijeras rojas.
 41. El personaje de la canción, el cual es negro y lo han pintado todos de blanco.

11:00

MOMENTO DE RINCONES

42. Erick 1: “mañana es mi cumple”. “Alba y todos son nuestros amigos ¿tú no lo sabes?”. Le cuenta a Naiara.
 43. Naiara pregunta: “¿Por qué hemos venido todos de blanco?”. Erick 1 dice: “porque nos hemos hecho la foto ¿Por qué va a ser?”
 44. Candela dice: “pizaaa” mientras sujeta la plastilina. Después se pone a cantar.
 45. Naiara abandona la partida de ajedrez.
 46. Rubén dice el abecedario en voz baja en el rincón de las letras.
 47. Candela riñe a Erick 1 por no recoger los materiales que no está usando de otro rincón.
 48. Laura dice: “Erick voy a ser de tu equipo ¿vale?” mientras él juega con Naiara.
-



-
49. Naiara pregunta constantemente a la seño sobre la jugada de ajedrez (inseguridad).
 50. Laura y Erick dicen: “Naiara ha hecho trampa”. “Mira seño, pero, pero ha hecho así”.
 51. Naiara no tiene muy clara las jugadas. Erick le explica cómo se hace.
 52. Alba dice: “Laura no ha recogido el estuche”. Laura dice: “¡Ostras!” y lo recoge rápidamente.
 53. Laura ordena las figuras para contarlas. Las cuenta y tiene trece y dice: “el que tenga trece gana. ¡Yo tengo trece!” con un tono musical.
 54. Erick ayuda a Naiara.
 55. Naiara se queja ante cualquier disputa a la seño.

11:19

MOMENTO DE HIGIENE Y DESAYUNO

No hay observaciones.

12:10

MOMENTO DEL RECREO

56. Juegan a Charlie Charlie. Me invitan a jugar. Pelean por cómo hacer el juego, finalmente no se hace.
57. Laura me dice que le gusta mi chaleco y que es de hojas porque tiene forma triangular.
58. Juegan a vender helados y les compro. Dicen: “¿atiendes alguno de mis clientes?”
59. Laura juega con Paula a girar sobre la farola.
60. Erick finge que se ha muerto.
61. Rubén y Erick se pelean y le dice que está bailando Rubén. “Le gusta bailar al zombi, mi amigo zombi. Yo soy humano y el zombi”.

12:41

MOMENTO DE CUENTACUENTO

62. Nos hemos ido a la biblioteca.
 63. Dicen: “¿a qué sabe la luna?” Naiara dice: “sabe a fresa”.
-



-
64. En la portada del cuento se ve la luna y uno dice se ve una nube.
 65. Están motivados y contentos.
 66. Todos los niños recuerdan el cuento.
 67. Cuando le preguntan ¿a qué sabía la luna? Cada niño dice un sabor.
 68. Cuando Erick 2 le da sin querer un patada Ángel se ríe y Rubén le dice: “no se ríe”.
 69. Cuando acaba el cuento cantan la canción de este.
 70. Bailan siguiendo el ritmo. Cada vez que cambia el ritmo de la canción se adaptan con palmas o con movimientos de cabeza.
 71. Utiliza la gamificación y están fascinados.
 72. Hacen un pequeño teatrillo y se muestran tímidos. Abigail lo hace segura, se le da muy bien.
 73. Naiara dice: “encima de la luna”. Porque estaba señalando el animal que estaba en la alfombra (un koala encima de la luna).
 74. Rubén dice cuando terminan el teatro: “¡Bien! ¡Me encanta!”

Fin de la observación 13:34.



Anexo IV



Figura 3

Alba (2016).



Anexo V

Grupo focal

[Archivo de audio](#)

[sesión pensamiento crítico.mp3](#)

Transcripción

00:00:00 Entrevistadora

Vamos a escuchar a ver qué hay. *Sonido baúl*

00:00:07 Entrevistadora

No se... Es importante que estemos atentos, ¿vale? A ver A ver. Uh.

00:00:13 Erick

¿Dinero? ¿Juguetes? ¡Juguetes! ¿Está abierto? ¡sí!

00:00:23 Entrevistadora

¡Ah! *Abre el cofre*

00:00:25 Erick, Naiara y Ángel

Cartas. ¡Cartas! ¡El uno! ¡Cartas lo veo!

00:00:41 Alba

Cartas y dinero.

00:00:44 Naiara

¡Un micrófono! ¡Lo he adivinado!

00:00:45 Entrevistadora

¿Qué es esto?

00:00:52 Todos

¡Un micrófono!

00:00:56 Entrevistadora

¿Y para qué servirá?

00:00:57 Laura

Para hablar y para cantar.

00:01:01 Entrevistadora

Para hablar y para cantar *Prueba el micro* hola hola. ¿Se escucha?

00:01:04 Todos



¡No! ¡Tienes que darle voz!

00:01:08 Entrevistadora

Voy a sacar a ver si hay algo más. ¡Ui qué de cosas hay aquí! ¡Ah! Voy a sacar un papel que parece una nota ver qué es esto.

00:01:08 Erick

Guau, Guau. Una nota, ahí viene el nombre.

00:01:13 Candela

¡Una nota! ¡Ahí viene nuestro nombre!

00:01:16 Entrevistadora

A ver qué tenemos que hacer. Pone: ¡Normas! A ver que pone, porque si no cumplimos las normas ¿Qué pasa? Que no podemos ver lo que hay dentro ¿No?

00:01:18 Naiara

¡A ver!

00:01:19 Erick

¡No!

00:01:26 Entrevistadora

Normas del taller: no, no podemos hablar alto ¿cómo tenemos que hablar? Así bajito, muy bien, muy bien.

Hay que estarse quieto mientras la seño no diga lo contrario.

Solo por hablar quienes tengan el micrófono. Si alguien quiere hablar y coger el micrófono ¿qué tiene que hacer? *levantan la mano* Exactamente levantar la mano yo se lo doy y solo habla ¿Quién?

00:02:06 Candela

El que tiene el micrófono.

00:02:10 Entrevistadora

Debemos prestar mucha atención a lo que está diciendo la seño y a lo que dicen los compañeros, vale, y podemos respondernos entre nosotros. ¿Pero, cómo utilizando el qué?

Tenemos que intentar explicarlo lo mejor que podamos.

Vale y siempre debemos respetar lo que están diciendo los compañeros. O sea que, si alguien dice algo que nos hace gracia, no nos reímos de esa persona ¿verdad?

Muy bien, muy bien, perfecto y, además, si nos gusta la idea de alguien, levantamos la mano y se lo decimos ¿vale?

¿Ha quedado claro las normas?

00:02:50 Todos



Sí, sí, sí.

00:02:51 Entrevistadora

¿Sí? pues venga, vamos a seguir viendo que hay ¿no? *Ángel levanta la mano*

00:02:54 Entrevistadora

¿Quieres decir algo? * Ángel toca los botones* Habla, Habla. No funciona, no funciona, dámelo. No funciona, es solo para el turno de palabras ¿Querías probar el micro?

00:03:24 Entrevistadora

Vale, venga bueno, ¿queremos ver qué hay dentro? ¡Ah! Os voy a presentar a una mascota que me han dejado aquí adentro. ¿Qué será, quién será?

00:03:54 Todos

Chuky, un pájaro, un pajarito, un perrito, un hámster ¿Es de verdad? ¡Es un ratón!

00:04:07 Entrevistadora

Se mueve un poco. ¿Queréis verla? ¿Sí? Venga para llamarla a la de una a la de dos y a la de tres tenéis que decir: ¡Señora!

00:04:20 Todos

¡señora! *Aparece la piedra* ¿Una piedra? ¡una piedra!

00:04:24 Entrevistadora

¡qué raro!

00:04:42 Ángel

¡Se ha movido! La has movido.

00:04:45 Entrevistadora

Que yo no la he movido, se ha movido sola. Voy a leer una cosa que me ha puesto aquí.

La señora Piedra es muy preguntona y ella se alimenta de preguntas. Así que vosotros tenéis una misión y es... hacerles muchas, muchas, muchas preguntas ¿ha quedado claro? ¿Qué tenemos que hacer?

00:05:09 Candela

Hacerle muchas preguntas.

00:05:12 Entrevistadora

Muy bien ¿Sabéis hacer preguntas? Que cuánto más preguntas le hagáis dentro de un tiempo, la señora Piedra ¿qué va a pasar con ella? Se va a hacer muy grande. Cuánto más preguntas le hagáis más grande se hace ¿Vale? A ver cuánto crece hoy. Pero queda otra cosa más en el Tesoro todavía.

00:05:47 Candela

Espero que sea dinero.

00:05:49 Entrevistador 1



¿Qué creéis que será? Si la piedra se alimenta de preguntas. ¿Qué habrá ahí? ¿Comida?
¿Un perrito? ¿La señora piedra que come?

00:05:52 Rubén

¡Preguntas!

00:05:54 Entrevistadora

Muy bien Rubén. Venga, vamos a ver qué hay dentro. Todo el mundo con los ojos cerrados. Cuando yo diga los abris. Muy bien, oye y trampas ninguna ¿eh?

00:06:20 Ángel

Yo los tengo abiertos, pero los tengo tapados.

00:06:23 Entrevistadora

¡Antentos! ¡A la de tres abrimos los ojos!

00:06:29 Entrevistadora

¡A la de una! ¡A la de dos! ¡A la de tres!

00:06:34 Naiara

¡¿Qué?!

00:06:43 Entrevistadora

¿Pero qué es eso? *Enseña la foto*

00:06:44 Candela

Una ciudad

00:06:45 Entrevistadora

Os voy a contar en qué consiste la misión que tenemos que hacer, ¿vale?

00:06:46 Entrevistadora

La misión consiste en... ¿de qué se alimentaba la señora piedra?

00:06:52 Abigail

Con preguntas

00:06:54 Entrevistadora

Con preguntas, ¿entonces que tendremos que hacer para que la piedra crezca?

00:07:02 Ángel

¡Muchas preguntas!

00:07:04 Entrevistadora

Muchas preguntas, ¿Y de qué vamos a hacerle las preguntas? ¿Sobre qué?

00:07:05 Naiara

Sobre eso



00:07:06 Entrevistadora

Sobre eso, vale, pues ahora cada uno tiene que concentrarse un montón.

00:07:10 Entrevistadora

Yo lo que voy a hacer es dejar la foto ahí, vale, y tenéis que pensar cada uno, mínimo, una pregunta sobre esa foto que está ahí.

00:07:24 Entrevistadora

Pensadla, vamos a dejar 2 minutos, la pensáis muy muy bien, porque la pregunta, cuánto más bonita es y más chula, más grande se hace la piedra. ¿Ha quedado claro?

00:07:40 Entrevistadora

Vaya, pues, entonces yo pongo aquí, mira son y 50, a y 51 me levantan la mano a los niños y cuando yo lo diga, os daré el micrófono y decimos la pregunta ¿ha quedado claro? Todavía no, dentro de 1 minuto empezamos a preguntar.

00:08:02 Entrevistadora

Vale, a la de tres empezamos a pensar la pregunta, podéis mirar la foto y si necesitáis acercaros me llamáis y yo os dejo que os acerquéis.

00:08:12 Entrevistadora

Ahora de una, a la de dos, la de tres: ¡pensamos!

00:08:14 Entrevistadora

Tenéis que pensar sobre la foto si necesitáis, la pongo un poquito más cerca.

00:08:21 Rubén

No veo

00:08:22 Naiara

Yo no la veo seño

00:08:27 Entrevistadora

Para pensar hay que estar en silencio. Así que si alguien necesita acercarse levanta la mano.

00:08:41 Candela

Seño yo ya he pensado la pregunta.

00:08:41 Entrevistadora

Tiene que ser una pregunta ¿eh?

00:08:42

Seño vas a aplastar a la señora piedra.

00:08:45

No, no, la tengo aquí.



00:08:58 Entrevistadora

Tiene que ser una pregunta, pero ¿una pregunta qué es? por ejemplo: ¿Quién es ese hombre de la foto?

00:09:05 Naiara

Yo no veo, seño.

00:09:09 Entrevistadora

Todo el mundo atrás. Todo el mundo en su sitio. A la de tres todo el mundo en su sitio. Una, dos y tres. Venga, todo el mundo a su sitio y bien sentados.

00:09:29 Entrevistadora

Venga, voy a dársela a cada uno *la foto* y la pasáis para que la podáis ver cuando tengáis la pregunta.

00:09:36 Entrevistadora

Pensad la pregunta, una pregunta.

00:09:40 Entrevistadora

Naiara como, por ejemplo, ¿quién es este hombre? Así tenéis que pensar alguna pregunta, venga, pues piensa alguna sobre la foto

00:09:53 Entrevistadora

Erik, siéntate, tú también puedes pensarla con Naiara e ir pensando..

00:10:00 Entrevistadora

¿Quién tiene ya una pregunta? ¿A alguien se le ha ocurrido alguna ya? *Candela levanta la mano*

00:10:01 Entrevistadora

Ya Candela tiene una, muy bien.

00:10:07 Entrevistadora

¿Tenéis ya una pregunta sobre la foto?

00:10:12 Entrevistadora

No, pero tiene que ser una pregunta, una palabra no.

00:10:14 Erick

Seño el hombre está corriendo.

00:10:16 Alba

Está corriendo. Con una bicicleta.

00:10:21 Entrevistadora

¿Está corriendo el hombre? Esta puede ser una pregunta.

00:10:24 Erick



Está corriendo porque se ha roto el piso.

00:10:27 Entrevistadora

Eso lo vamos a ver ahora.

00:10:28 Erick

Se ha roto. Oh que pena.

00:10:30 Entrevistadora

¿Tú también tienes una, Rubén?

00:10:33 Alba

Yo no tengo ninguno todavía.

00:10:33 Entrevistadora

Venga, ahora vamos a pasarlo por aquí.*La foto*

00:10:35 Entrevistadora

Por aquí, venga, venga vosotros.

00:10:41 Erick

“Po” es que está corriendo porque se ha roto esto.

00:10:46 Alba

Ay que tú ya lo has mirado

00:10:48 Entrevistadora

Ahora llega aquí, tranquilos que ahora llega aquí

00:10:53 Entrevistadora

Alba deja mirar también a Erick

00:10:59 Abigail

Hay que preguntar a la señora.

00:11:00 Entrevistadora

Hay que pensar una pregunta. Porque si no la señora piedra no crece, como no le hagáis buenas preguntas

00:11:07 Abigail

Venga, hacerle una pregunta a la señora.

00:11:10 Entrevistadora

Todavía no, luego la decimos cuando terminemos.

00:11:15 Erick

Ya estoy



00:11:27 Erick

Está corriendo porque el piso se ha roto

00:11:35 Entrevistadora

Hay que hacer una pregunta.

00:11:36 Abigail

¿Esto qué es?

00:11:27 Entrevistadora

Pero todavía no, ¿vale?

00:11:59 Rubén

La casa está rota

00:11:59 Entrevistadora

Ah, puedes preguntarlo, puedes preguntar: ¿la casa está rota?

00:12:03 Entrevistadora

A cada uno que piense una.

00:12:05 Candela

¿Dónde está la señora piedra?

00:12:09 Entrevistadora

La señora piedra está aquí

00:12:10 Alba

¿Se está haciendo grande? ¿La podemos tocar?

00:12:15 Entrevistadora

No, cuando terminemos, si queréis la tocáis, pero todavía no porque la señora piedra está pensando si le gustan esas preguntas que estáis pensando.

00:12:35 Naiara

Señora, señora, ¡Habla! ¿Puedes hablar?

00:12:38 Entrevistadora

Vamos a dejar que piensen los compañeros.

Hablan todos a la vez.

00:12:53 Entrevistadora

¿Habéis pensado ya una pregunta?

00:12:56 Abigail

Sí.



00:13:00 Entrevistadora

Muy bien.

Comentan en voz alta lo que piensan todos a la vez.

00:13:26 Entrevistadora

Venga, pensad muy buenas preguntas, ¿ya la tenemos?

00:13:28 Ángel

¡Sí!

00:13:29 Laura

¡Sí!

00:13:36 Entrevistadora

Vale, ¿quién quiere ser el primero en alimentar a la señora piedra?

00:13:37 Ángel

¡Yo!

00:13:38 Laura

¡Yo!

00:13:38 Erick

¡Yo!

00:13:41 Rubén

Yo no sé.

00:13:42 Entrevistadora

Tiene que ser muy buena eh, que si no a la señora piedra no le gusta

00:13:45 Entrevistadora

Voy eh. ¿A ver quién quiere el micrófono?

00:13:48 Candela

Yo

00:13:48 Laura

Yo, dame seño.

00:13:50 Entrevistadora

Venga, vamos a dárselo a Candela que ha sido la primera en pensar la pregunta. ¿Vale?

00:13:54 Entrevistadora

Vale, venga, yo dejo esto aquí para ver qué preguntáis. Candela, venga, cuéntanos.

00:13:59 Candela



Un hombre

00:14:04 Entrevistadora

Pero ¿eso es una pregunta?

00:14:05 Alba

No

00:14:07 Entrevistadora

No, venga a ver, otra, otra. Quién ha pensado una. Venga Abigail.

00:14:12 Abigail

¿La casa está rota?

00:14:17 Entrevistadora

¿La casa está rota? Muy buena pregunta, Abigail, muy bien.

00:14:20 Entrevistadora

Ahora vamos a ir pensando qué respondemos a las preguntas. La de Abigail es: ¿La casa está rota? Venga Ángel, ¿tú tienes alguna?

00:14:30 Ángel

¿La casa está rota?

00:14:37 Entrevistadora

No, pero esa no vale, esa la ha dicho Abigail. Venga Naiara di una.

00:14:49 Naiara

¿La casa está rota?

00:14:51 Entrevistadora

No, esa ya está repetida, otra, otra. ¿No habéis pensado pregunta?

00:14:55 Laura

Yo sí.

00:14:56 Entrevistadora

Venga, Laura, tú que tienes una, venga.

00:14:59 Entrevistadora

Venga a la de tres di la pregunta: 1, 2 y 3, pregunta, de la foto.

00:15:11 Entrevistadora

Uy, Rubén, tú tenías una así que ahora la dices.

00:15:22 Entrevistadora

A la de tres, si no la dices, te quito el micrófono, venga,



00:15:30 Laura

¿La casa está rota?

00:15:37 Entrevistadora

Uy no, otra vez no. Dime Alba

00:15:36 Alba

¿Hay un hombre?

00:15:37 Entrevistadora

¿Hay un hombre? vale, venga.

00:15:43 Entrevistadora

Ha crecido, se está moviendo, Yo no digo nada. Dime Candela.

00:15:48 Laura

Ha crecido un poco, es verdad

00:15:57 Entrevistadora

Laura ponte en tu sitio.

00:16:05 Candela

¿El suelo está roto?

00:16:06 Entrevistadora

¿El suelo está roto?

00:16:09 Erik

¿El hombre está corriendo?

00:16:12 Entrevistadora

El hombre está corriendo es muy buena pregunta Erik, muy bien.

00:16:30 Entrevistadora

Dime Ángel, tú no tenías una que te he visto ahí que querías decir algo. ¿Es una buena pregunta para que la señora Piedra se vuelva gorda, gorda?

00:16:34 Naiara

Ha crecido ¿A qué sí?

00:16:37 Entrevistadora

A la de tres, 1, 2 y 3, di la pregunta.

00:16:45 Ángel

¿Esto está roto?

00:16:47 Entrevistadora



Eso ya lo hemos dicho. Vale, bueno, mientras tanto vamos a responder.

00:16:49 Ángel

¿Esto es papel?

00:16:55 Entrevistadora

Ah, que, si esto es papel, Ah, muy buena pregunta.

00:16:59 Rubén

¡Se ha movido!

00:16:59 Entrevistadora

Vale, dejamos a la señora Piedra, ahora voy a ir mandando para atrás para que escuche a ver si le había gustado nuestra pregunta, ¿vale? Todo el mundo en su sitio.

00:17:26 Entrevistadora

Venga vamos a responder a la pregunta que ha hecho Abigail. Abigail, cuál era tu pregunta, a ver a quién se le ocurre una respuesta.

00:17:34 Abigail

¿Está roto?

00:17:38 Entrevistadora

¿Están rotas las casas?

00:17:44 Rubén

No, son de papel

00:17:44 Entrevistadora

¿Son de papel las casas?

00:17:45 Ángel

No

00:17:47 Ángel

Pero las casas están rotas

00:17:49 Entrevistadora

¿Están rotas las casas? No sé, pregunto.

00:17:52 Erick

Están rotas.

00:17:54 Entrevistadora

Están rotas, ¿y por qué están rotas?

00:18:00 Ángel

Porque se ha “rompido” to



00:18:02 Entrevistadora

¿Y por qué se ha roto?

00:18:03 Candela

¿El suelo está roto?

00:18:05 Entrevistadora

¿Está roto el suelo?

00:18:10 Candela

Mira, mira, señor, ¿ves los agujeros ahí?

00:18:13 Alba

¿El hombre está corriendo?

00:18:15 Entrevistadora

¿El hombre está corriendo? Espérate, Espérate, vale. A ver, vamos por partes, aquí dice Candela que hay un agujero, que se ha roto el suelo. Después Abigail está preguntando que si las casas están rotas.

00:18:20 Erick

Esto es sombra

00:18:22 Entrevistadora

¿Esto es sombra?

00:18:25 Rubén

Sí

00:18:28 Candela

No, aquí veo mucho dinero, que está roto el piso

00:18:30 Entrevistadora

Qué decís que esto es sombra o qué está roto.

00:18:32 Laura

Es una sombra

00:18:33 Alba

Que está roto

00:18:35 Laura

Seño que es sombra

00:18:36 Rubén

Que está roto

00:18:38 Naiara



Seño, el hombre está pasando por ahí.

00:18:42 Entrevistadora

Vale ¿Y por qué creéis que están rotas las casas?

00:18:52 Naiara

Porque las casas están rotas porque...Porque las casas estaban así

00:19:05 Entrevistadora

¿Estaban así las casas?

00:19:16 Erick

¡No!

00:19:16 Entrevistadora

Venga, ¿por qué crees que están rotas las casas?

00:19:18 Ángel

Porque la han partido.

00:19:20 Entrevistadora

¡Porque la han partido! ¿Y quién las habrá partido?

00:19:22 Candela

¡Hulk!

00:19:24 Entrevistadora

¿Hulk?

00:19:24 Rubén

No

00:19:25 Abigail

No se

00:19:27 Abigail

Es fuerte Hulk

00:19:28 Entrevistadora

¿Qué pasa? A ver qué iba a decir Laura, ¿por qué están rotas las casas?

00:19:38 Laura

Porque estaban arreglando las casas

00:19:50 Entrevistadora

Ah, estamos arreglando las casas, vale, vale, vale. Muy bien. Dime, ¿tú qué quieres decir de las casas?



00:19:55 Rubén

Yo no sé ninguna

00:20:00 Entrevistadora

Pues di lo que se te ocurra, venga una, dos y tres, venga dilo.

00:20:03 Alba

Que que que, las casas están hechas de piedra

00:20:11 Entrevistadora

¿Están hechas de piedra de las casas?

00:20:17 Laura

No, están hechas de ladrillo.

00:20:22 Entrevistadora

De ladrillo y antes han dicho que estaban hechas de papel, ¿de qué están hechas?

00:20:21 Rubén

Alba dice por ahí. *Por la parte que están rotas.*

00:20:28 Candela

Es que tiene papel por aquí.

00:20:31 Entrevistadora

Ah, es que es de papel las casas.

00:20:32 Candela

Por qué la han tapado

00:20:34 Entrevistadora

Ah, porque la han tapado.

00:20:35 Candela

No, porque están haciendo una obra.

00:20:38 Entrevistadora

¿Por qué están haciendo una obra? vale, vale, vale,

00:20:39 Alba

Porque la están arreglando

00:20:40 Entrevistadora

¿Y qué pasa con este hombre?

00:20:39 Erick

Está corriendo



00:20:48 Entrevistadora

Está corriendo, y ¿por qué está corriendo, Erick?

00:20:51 Erik

Porque se cree que está roto.

00:20:53 Entrevistadora

Porque se cree que se ha roto. Ah, y tú, ¿qué ibas a decir, Alba? Si queremos hablar hay que levantar la mano, ahora va Laura y después Abigail, venga ¿por qué está corriendo el hombre?

00:20:58 Laura

Porque se han roto las casas

00:21:04 Entrevistadora

¿Y por qué se ha roto?

00:21:26 Entrevistadora

Venga, vamos a escuchar a Laura.

00:21:29 Laura

Las casas siempre están hechas de ladrillo.

00:21:31 Entrevistadora

Las casas siempre están hechas de ladrillo. ¿Siempre?

00:21:36 Alba

Sí

00:21:38 Alba

¿Y cómo la habrán roto?

00:21:40 Entrevistadora

¿Y cómo la habrán roto? Eso es muy buena pregunta.

00:21:44 Alba

Porque las de que son de ladrillos no se rompen

00:21:48 Entrevistadora

Eso es muy buena pregunta ¿Por qué está corriendo el hombre?

00:21:55 Abigail

Corre, porque se cree que se va a caer la pieza de ahí.

00:21:53 Entrevistadora



Vale, vale, ósea, que está corriendo porque se cree que se les van a caer las casas encima. Le toca a Naiara, le toca a Naiara. Quien quiera hablar, que levante la mano y yo le voy diciendo cuando toque.

00:22:14 Naiara

La casa está rota porque la casa de las personas

00:22:21 Laura

El edificio será.

00:22:23 Entrevistadora

Bueno, el edificio, la casa, da igual, está muy bien.

00:22:29 Naiara

La casa está rota porque

00:22:32 Ángel

Porque ¿le han dado un porrazo?

00:22:35 Naiara

Porque lo ha roto alguien que tiene mucha fuerza y que está muy fuerte

00:22:36 Entrevistadora

Porque lo ha roto

00:22:40 Naiara

Porque lo ha roto otra persona

00:22:45 Rubén

Porque lo ha roto alguien que tiene mucha fuerza y está fuerte

00:22:49 Entrevistadora

Ah vale, un momento, un momento, voy a haceros una pregunta. Entonces, según lo que ha dicho Naiara la ha roto alguien que tenía mucha fuerza, y ¿por qué la ha roto?

00:23:02 Erick

Porque la ha roto Hulk

00:23:04 Entrevistadora

Ah la ha roto Hulk y ¿por qué la ha roto?

00:23:05 Abigail

Porque es fuerte

00:23:15 Alba

Qué las casas de ladrillo no se rompen ¿Cómo la habrán roto?

00:23:21 Entrevistadora



Exactamente, cómo la ha roto si las casas de ladrillo no se rompen

00:23:26 Alba

Es que con las casas de ladrillo se pueden hacer daño

00:23:26 Entrevistadora

Eso está muy duro, es que cómo se va a partir eso. Eso no tiene sentido, ¿verdad? ¿cómo lo han hecho?

00:23:45 Rubén

Señó el hombre va corriendo porque va en bici

00:23:48 Candela

Ha roto Hulk las casas

00:23:50 Entrevistadora

Pero ¿Por qué ha roto Hulk las casas? ¿Para qué las has roto?

00:23:52 Candela

Porque tiene fuerza

00:23:56 Entrevistadora

¿Y para qué las ha roto?

00:23:58 Candela

Porque con su enorme puño le pegó

00:24:04 Entrevistadora

Ay, madre, y ¿por qué Hulk quiere dejar a la gente sin casa?

00:24:05 Erick

Porque quiere que mueran

00:24:06 Candela

Porque quiere vivir en esa casa y es muy grande para vivir.

00:24:10 Entrevistadora

Ah, bueno, yo tengo una pregunta. Y si Hulk ha roto todas estas casas, para que la gente muera o para que la gente no viva ahí, ¿Hulk es bueno o es malo?

00:24:20 Erick

No es malo

00:24:18 Entrevistadora

Ah, no sé, pregunto.

00:24:32 Laura

Si no lo ha hecho, entonces Hulk podría ser bueno.



00:24:36 Entrevistadora

O sea, si Hulk no lo ha hecho, Hulk es bueno.

00:24:45 Laura

Por eso está con Spiderman y es de los buenos.

00:24:45 Entrevistadora

Ah, o sea, Hulk y Spiderman son buenos, entonces no tiene sentido que lo haya roto él ¿no?

00:25:03 Laura

Fantasma y Spiderman son buenos también

00:25:04 Entrevistadora

Son buenos también, o sea, son súper héroes. Bueno, vale, muy bien Laura, muy bien. Hablamos de uno en uno, quien habla sin respetar el turno no podrá coger le micrófono para hablar ¿ha quedado claro?

00:25:25 Naiara

Qué si el hombre es fuerte será que la ha roto y la ha roto porque si la rompe con algo. Con una piedra gigante y lo ha tirado se ha roto y ha sido un hombre que es fuerte que coge las piedra y las tira.

00:25:46

A lo mejor con otro ladrillo.

00:25:50 Entrevistadora

Aján, un hombre que es fuerte, o sea ha roto esto con una piedra gigante.

00:26:18 Erick

Habrán sido Hulk rojo.

00:26:22 Entrevistadora

Ah vale, Hulk rojo, ¿Hulk rojo es malo? Ah, vale, vale

00:26:28 Laura

Y el verde es bueno

00:26:27 Entrevistadora

Ah, vale, vale, yo no lo sabía, yo no conocía ese Hulk. Venga, te toca, Alba.

00:26:45 Alba

Que le habrán dado con una roca o algo fuerte.

00:26:49 Entrevistadora

Vale, si, vale, muy bien, venga, siguiente, Candela.



00:26:57 Candela

Habrá sido Spider negro

00:26:59 Entrevistadora

Spider negro, ¿es malo Spider negro?

00:27:02 Candela

Sí

00:27:03 Entrevistadora

Ah vale y ¿para qué?

00:27:05 Candela

Cada día por la noche, lo escucho yo.

00:27:08 Entrevistadora

Ay dios mío, que susto ¿no?

00:27:09 Candela

Porque los estoy escuchando porque tengo la ventana de mi cuarto abierta y estaba por detrás de mi cuarto ese Spiderman y me desperté y cada vez que andaba me volvía a despertar y le decía mami que estaba ahí ese Spiderman.

00:27:28 Entrevistadora

Madre mía, normal.

00:27:30 Alba

Normal, pues tú le confundiste por la cara

00:27:32 Candela

Porque él es malo y está en la calle

00:27:36 Entrevistadora

Vale, a ver, Candela, Candela. Y ¿para qué quería ese Spiderman romper las casas? ¿Para qué?

00:27:44 Candela

Para vivir ahí.

00:27:46 Entrevistadora

Para vivir ahí, vale. Venga, pues siguiente, Rubén, te toca. ¿Tú tienes algo que decir sobre esto? ¿Alguna pregunta más o algo?

00:27:55 Rubén

Pero me está corriendo porque va en bici.

00:27:57 Entrevistadora



Está en bici y ¿por qué va en bici? ¿por qué no va en coche? si quiere correr.

00:27:59 Rubén

Porque le gusta más la bici.

00:28:02 Rubén

Porque no tiene coche

00:28:03 Entrevistadora

¿Sí? Porque no tiene coche.

00:28:07 Erick

Ah, porque no tiene coche

00:28:14 Entrevistadora

Le toca Abigail, Abigail te toca.

00:28:19 Alba

Seño, le he visto la boca bien y está asustado, la cara está reconocida

00:28:21 Entrevistadora

Ah, ahora me lo dices, sentaros, sentaros. Naiara, escucha a Abigail.

00:28:29 Abigail

Hulk ha roto la casa porque ahí había malos y después sin querer ha roto la casa porque ahí había malos y no se salía de la casa porque querían quitar a Hulk y de verdad está Hulk y dijo bien a la casa tanto y cuando rompió tanto la casa pues mató a los villanos y así se hizo la casa

00:29:15 Entrevistadora

Ángel te toca. Después a Alba, que había dicho una cosa importante.

00:29:20 Ángel

Hulk puede ser fuerte, pero rompe con Spiderman ¿no?, un día iba por la calle ¿no? y estaba debajo de mi almohada ¿no?

00:29:34 Entrevistadora

Pero eso no tiene que ver con la foto.

00:29:40 Alba

Seño aquí hay un poco de fuego

00:29:41 Ángel

Yo una mijina y después yo salí corriendo

00:29:47 Alba

Y tiene una cara el fuego



00:29:55 Entrevistadora

Vale, vale, vale, perfecto Ángel, muy bien, pero la próxima vez tiene que ser de la foto. Laura, entonces ¿quieres decir algo de la foto?

00:30:02 Entrevistadora

¿No? Pues siguiente, y cambiamos de pregunta.

00:30:30 Entrevistadora

La última intervención va a ser la de Alba y si alguien quiere decir algo sobre lo de Alba, participa, si no terminamos sacando unas conclusiones de la foto ¿vale?

00:30:40 Entrevistadora

¿Qué le pasa a este hombre? cuéntalo, Alba.

00:30:42 Alba

Que tiene la cara, que tiene miedo, la tiene así. *Expresa cara de miedo en la cara*

00:30:46 Entrevistadora

Que tiene miedo, ¿tiene miedo este hombre?

00:30:51 Varios

¡Sí!

00:30:54 Alba

Tiene la cara un poco rara.

00:30:56 Entrevistadora

¿Por qué tendrá miedo?

00:30:59 Ángel

¡Porque hay un asesino!

00:31:00 Ángel

¿Por qué está llorando?

00:31:03 Entrevistadora

Parece que está llorando, ¿por qué?

00:31:06 Alba

Porque a lo mejor es el villano.

00:31:10 Entrevistadora

A lo mejor es el villano.

00:31:17 Candela

La habrán quemado su casa.

00:31:17 Entrevistadora



Le habrán quemado su casa. Erick muy bien que estás respetando el turno de palabra.

00:31:40 Erick

Hulk rojo habrá quemado la casa y se ha ido corriendo y no se ha dado cuenta el hombre.

00:31:47 Entrevistadora

Vale, o sea, que él está triste porque le han roto su casa, pero otros estáis diciendo que ha sido él el que ha roto las casas, ¿que habrá pasado?

00:32:16 Entrevistadora

Venga, Naiara

00:32:17 Naiara

Si hay fuego y rompe la casa es que será que la han roto como un hombre fuerte de Huelva que ha ido corriendo con una moto corriendo rápido y la ha roto con una piedra y ha cambiado la casa y luego... Tiraron la casa, la dejaron ahí y después...

00:32:44 Alba

¿Podemos ver si la señora piedra se ha hecho mayor un poco?

00:33:13 Entrevistadora

Vale, muy bien Naiara.

00:33:17 Entrevistadora

Vale, le toca a Candela y después ¿Laura tu querías participar? Vale, y terminamos con vosotros. Vale Laura, Alba y Erik y se acabó.

00:33:33 Candela

Seño, aquí hay un fuego y tiene una cara.

00:33:34 Entrevistadora

Ah tiene una cara, vale.

00:33:35 Alba

Sí, es verdad.

00:33:36 Entrevistadora

¿Y de dónde vendrá ese fuego?

00:33:37

Pues no sé.

00:33:39 Entrevistadora

¿No sabes? Vale.

00:33:41 Entrevistadora

Venga Laura, te toca, pero ¿vas a hablar de la imagen?



00:33:49 Candela

Ese señor es muy extraño

00:33:46 Entrevistadora

Es muy extraño todo.

00:33:49 Laura

El hombre va en bicicleta y por eso corría rápido para llegar, porque llega tarde a la escuela.

00:33:53 Candela

No

00:34:04 Entrevistadora

¿Para llegar al colegio? Vale, ¿qué es? ¿es alumno o es maestro?

00:34:10 Candela

Es maestro. Tiene barba, es un maestro.

00:34:23 Laura

No Candela, es un alumno. ¡Es un alumno!

00:34:27 Erick

Que a lo mejor el hombre está buscando otra casa.

00:34:31 Entrevistadora

El hombre estaba buscando otra casa muy bien.

00:34:34 Erick

Y el dragón puede echar fuego.

00:34:37 Entrevistadora

Ajá, vale, bueno, pues terminamos ya, ya está.

00:34:40 Entrevistadora

Vale, ahora lo que tenemos que hacer cada uno en nuestro sitio tenemos que pensar y dibujar que hemos entendido de esta foto, qué es lo que creemos que ha pasado.

00:34:52 Entrevistadora

¿Vale? lo vamos a dibujar.

00:35:05 Abigail

Seño, ¿podemos ver ahora a la señora?

00:35:10 Entrevistadora

Sí, ahora vamos a ver a la señora.

00:35:16 Entrevistadora



Venga, acercaros Ángel y Alba que os voy a enseñar a la señora, los demás sentaditos en la asamblea. ¿Ha quedado claro que tenemos que dibujar? Tenemos que dibujar que creemos que ha pasado en esta foto ¿vale?

00:35:25 Alba

¿Podemos ver a la señora?

00:35:30 Entrevistadora

Sí, venga, cerrad los ojos vamos a ver cómo está la señora, a la de una, a la de dos y a la de tres.

00:35:43 Entrevistadora

HA CRECIDO, HA CRECIDO

00:35:48 Ángel

Wow

00:35:49 Candela

Choca, señora piedra, choca

00:35:50 Entrevistadora

Dejadla ahí, no me la agobiéis, como la estreséis adelgaza otra vez.

00:35:54 Abigail

¡Qué grande!

00:36:00 Entrevistadora

Ha crecido ¿verdad?

00:35:01 Erick

¡Sí!

00:36:02 Entrevistadora

Habéis hecho muy buenas preguntas, lo habéis hecho super bien. Ya sabéis, tenéis que alimentarla un montón.

00:36:16 Entrevistadora

Vale, ahora nos vamos a sentar en nuestro sitio y los encargados van a la señora Yolanda con los estuches

00:36:22 Abigail

Adiós pequeñilla.

Le tiran besos a la señora piedra.



Anexo VI

Ejemplo de segmentos codificados Dimensión Didáctica (MaxQda)

Naiara dice: “parecemos una sevillana”. Refiriéndose al gorro de la graduación.

Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

La seño y el profe hablan de que pasa la peña y Candela dice: “pasa por el recreo”.

Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Hablan sobre una araña que hay en clase Alba y Abigail, se asustan, curiosean y al final Abigail la mata.

Código: ● DD > DDAN Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Candela hace diferentes letras que han dado con plastilina.

Código: ● DD > DDR Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Abigail en el rincón de las casitas dice “aquí hay purpurina ¿por qué?”. Naiara dice: “a ver” y añade: “eso es una medusa” y dice Abigail: “no, es un perro”.

Código: ● DD > DDAN Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Abigail en el rincón de las casitas dice “aquí hay purpurina ¿por qué?”. Naiara dice: “a ver” y añade: “eso es una medusa” y dice Abigail: “no, es un perro”.

Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Alba cuando suena un cohete dice: “¡los cohetes!” y empieza a trotar y hacer el ruido de caballos.

Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Alba cuando suena un cohete dice: “¡los cohetes!” y empieza a trotar y hacer el ruido de caballos.

Código: ● DD > DDR Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Erick 1 dice: “teacher se ha escuchado iiiii”.

Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Erick 1 dice: “teacher se ha escuchado iiiii”.

Código: ● DD > DDR Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Candela: “¡seño rápido que vienen los caballos!”



Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Naiara pregunta: “¿Por qué hemos venido todos de blanco?”. Erick 1 dice: “porque nos hemos hecho la foto ¿Por qué va a ser?”

Código: ● DD > DDS Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Naiara pregunta: “¿Por qué hemos venido todos de blanco?”. Erick 1 dice: “porque nos hemos hecho la foto ¿Por qué va a ser?”

Código: ● DD > DDAN Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Candela dice: “pizzaaa” mientras sujeta la plastilina. Después se pone a cantar.

Código: ● DD > DDS Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Rubén dice el abecedario en voz baja en el rincón de las letras.

Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Rubén dice el abecedario en voz baja en el rincón de las letras.

Código: ● DD > DDR Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Laura y Erick dicen: “Naiara ha hecho trampa”. “Mira seño, pero, pero ha hecho así”.

Código: ● DD > DDAN Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

es de hojas porque tiene forma triangular.

Código: ● DD > DDAN Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Dicen: “¿a qué sabe la luna?” Naiara dice: “sabe a fresa”.

Código: ● DD > DDR Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

En la portada del cuento se ve la luna y uno dice se ve una nube.

Código: ● DD > DDI Peso: 0
OBS 7, Pos. 1

Cuando le preguntan ¿a qué sabía la luna? Cada niño dice un sabor.

Código: ● DD > DDR Peso: 0
OBS 7, Pos. 1



Anexo VII

Figura 4

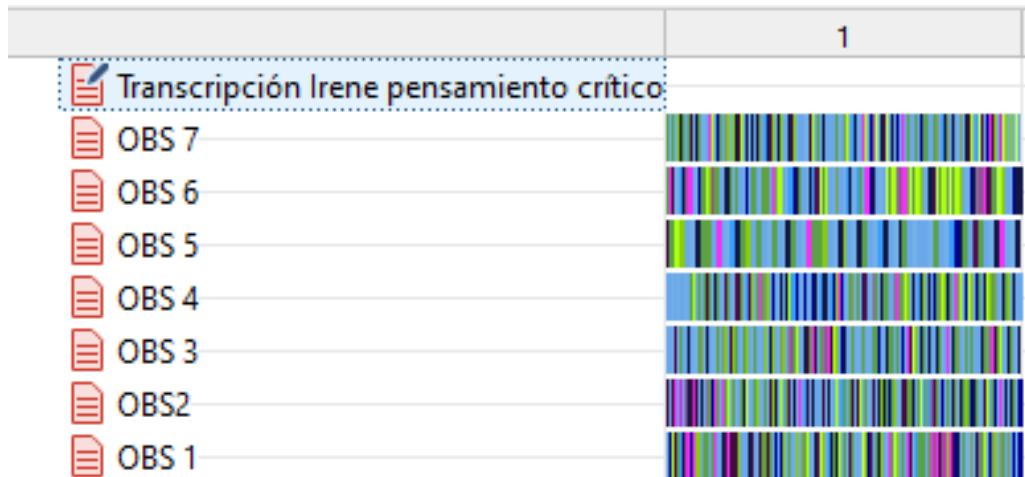
Tabla de Frecuencias

Sistema de códigos	Transcripción Irene pensamiento crítico	OBS 7	OBS 6	OBS 5	OBS 4	OBS 3	OBS2	OBS 1
DD								
DDE	28		2		3	3	2	1
DDS	13	2	4		1	2	5	4
DDAN	66	6	6	3	7	7	14	13
DDA	16	1					4	3
DDI	38	10	2	1	7	7	26	9
DDR	9	8	3	1	6	2	8	6
DS								
DSHS	44	40	9	13	30	29	41	25
DSMC	49	9	4		6	6	8	8
DSP	32	9	6		7	3	4	5
DSAP	8	7	7	1	3	5	19	9
DSTA	63	10	8	1	6	3	16	5
DSAE	76	21	4	4	12	8	19	12
DC								
DCCEI	97	61	16	18	44	48	62	34
DGP	92	45	15	14	33	29	49	25
DCEICC	17	11	5	3	8		8	4
DCEIESP	48	8	6	1	16	4	14	10
DCEIEP	79	25	9	10	22	14	31	15

Nota: Tabla generada por el Programa MaxQda tras el análisis de los registros de observaciones y del Grupo Focal, que muestra la frecuencia de las categorías más repetidas, las cuales son coincidentes con las manifestaciones más relevantes.

Figura 5

Frecuencias de registros de observaciones

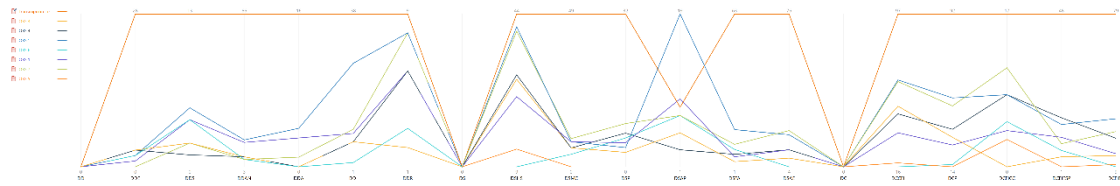


Nota: Se refleja por colores la frecuencia de



Figura 6

Gráfico de Frecuencias



Nota: Gráfico de frecuencias generado por el Programa MaxQda tras el análisis de los resultados.

Figura 7

Tabla de Sistema de códigos

MAXQDA 2022

30/05/2023

Sistema de códigos

Sistema de códigos	Memo	Frecuencia
Sistema de códigos		1348
DD	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.	0
DDE	Evaluar: Atribuir el valor de algo o alguien siguiendo unos criterios.	11
DDS	Sintetizar: Establecer un resumen de algún fenómeno, objeto o persona analizado.	18
DDAN	Analizar: Profundizar en el examen de un objeto, fenómeno o persona conociendo sus características y estableciendo conclusiones.	58
DDA	Aplicar: Actividades y momentos donde se puedan aplicar los conocimientos.	8
DDI	Interpretar: Actividades y momentos que permitan entender y exponer.	62
DDR	Recordar: Actividades y momentos que permitan recordar	34
DS	Manifestaciones a nivel social y emocional.	0
DSHS	Habilidades sociales: Conjunto de estrategias y capacidades que permiten una desenvolvimiento óptima dentro de un contexto.	187
DSMC	Motivación para crear: Predisposición para elaborar y compartir ideas innovadoras.	41
DSP	Perseverancia: Motivación intrínseca para finalizar cualquier cuestión.	34
DSAP	Autoestima positiva: Autoconcepción y autopercepción alta.	51
DSTA	Tolerancia a la ambigüedad: Capacidad de gestión ante una respuesta que no aborde una certeza absoluta.	49
DSAE	Apertura a la experiencia: Actitud abierta y positiva a nuevas vivencias.	80
DC	Dimensión cognitiva	0
DCCEI	Comunicar y expresar ideas: A través de distintos lenguajes, argumentación y metacognición.	283

Nota: Tabla de sistemas de códigos generado por el Programa MaxQda tras el análisis de los resultados.



Anexo VIII

Tabla 9

Registro de observación: Dibujos

DATOS DEL CONTEXTO

Fecha: 26/04/2023.

Día de observación: 6º

Lugar: Aula

Duración: 13:20- 13:45 (veinticinco minutos)

Participantes: 9 (5 niñas y 4 niños).

Información de interés: Acompaño a Erick para que mire la imagen antes de hacer el dibujo.

OBSERVACIONES

Tras coger cada uno su estuche, se sientan y empiezan a pintar.

Pongo música relajante.

Laura: ¿Seño podemos colorear con estos colores? Le responde que pueden colorear con lo que quieran.

Se muestran concentrados.

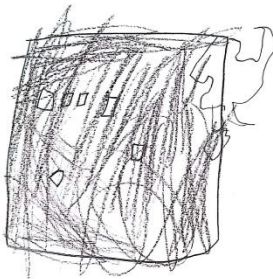
Algunos miran la fotos y otros se levantan a verla.

Naiara: Mira seño.

Cuando van finalizando me muestran los dibujos y les pregunto: ¿Qué has dibujado?

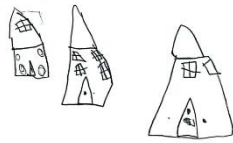
Dibujo uno (D1):

Seño este es el edificio. Está roto y lo de aquí, es el fuego, por eso he utilizado esos colores.



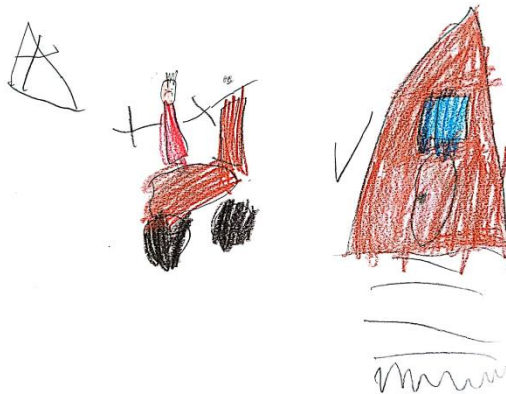
Dibujo Dos (D2):

Son casas para las personas del edificio.



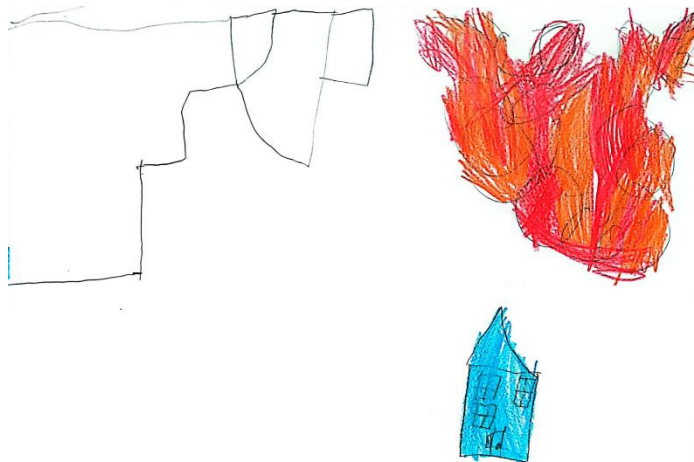
Dibujo tres (D3):

Este es el hombre de la bicicleta, está triste y está corriendo porque le han roto su casa. Además, les he construido una casa nueva.



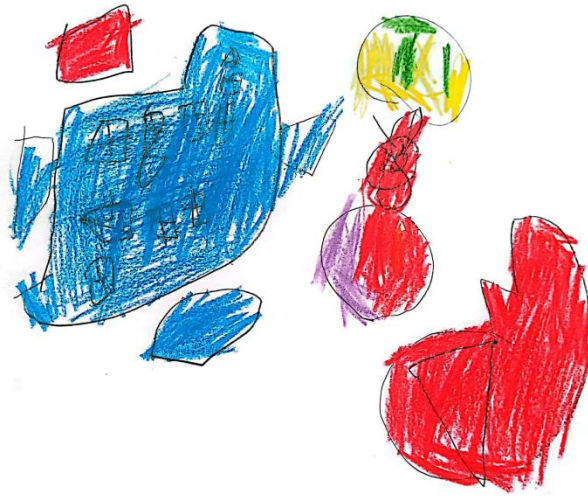
Dibujo cuatro (D4):

Esta es la casa rota. Esta es una casa nueva. Esto es el fuego, como es rojo y naranja, por eso lo he coloreado así.



Dibujo cinco (D5):

Po mira seño, esto es el edificio que está roto, y hay algunas piedras que son las que lo han roto.



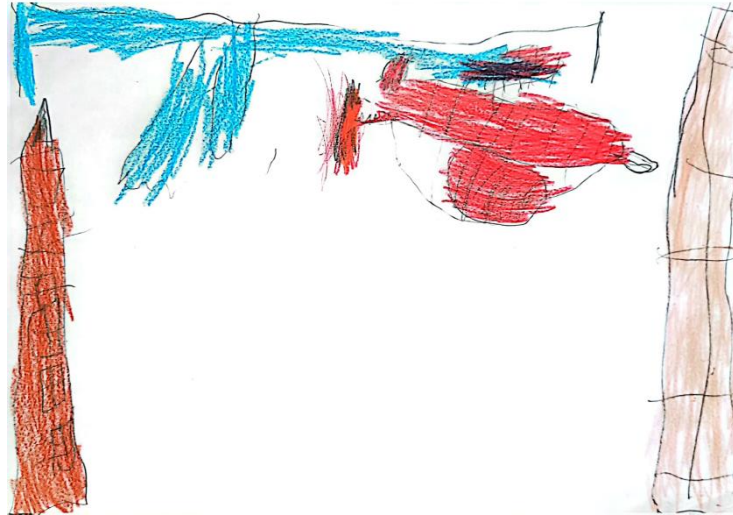
Dibujo seis (D6):

No hubo verbalización por parte de Erick. Aunque se ve que ha dibujado el edificio, los colores son negros y grises, también se detecta la forma de la bicicleta.



Dibujo siete (D7):

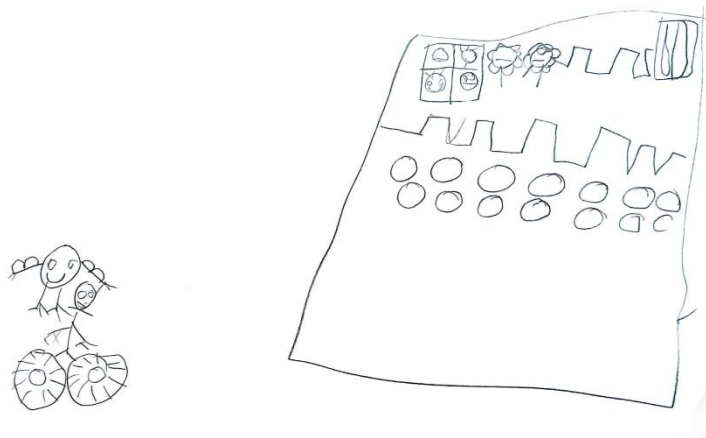
Estos son los edificios. Esto el cielo, que se me había olvidado y esto el dragón echando fuego, porque los va a destruir.



Dibujo ocho (D8):

Mira seño. Esto es un muro, que le he hecho para que no puedan partir sus casas. Estas son las personas que viven ahí.

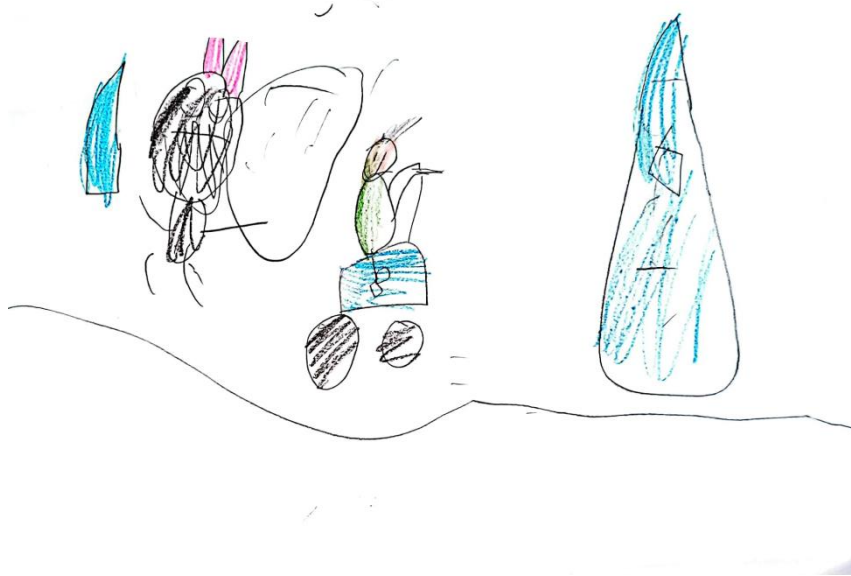
Estos son los hombres malos que vienen a destruirlas y está muy fuerte por eso le he hecho los músculos.



Dibujo nueve (D9):



Este es Spiderman negro que viene a romper todo. El hombre en la bicicleta y esto son las casas nuevas.



Fin de la observación 13:45.



Anexo IX

Figura 8

Tabla de relaciones entre categorías

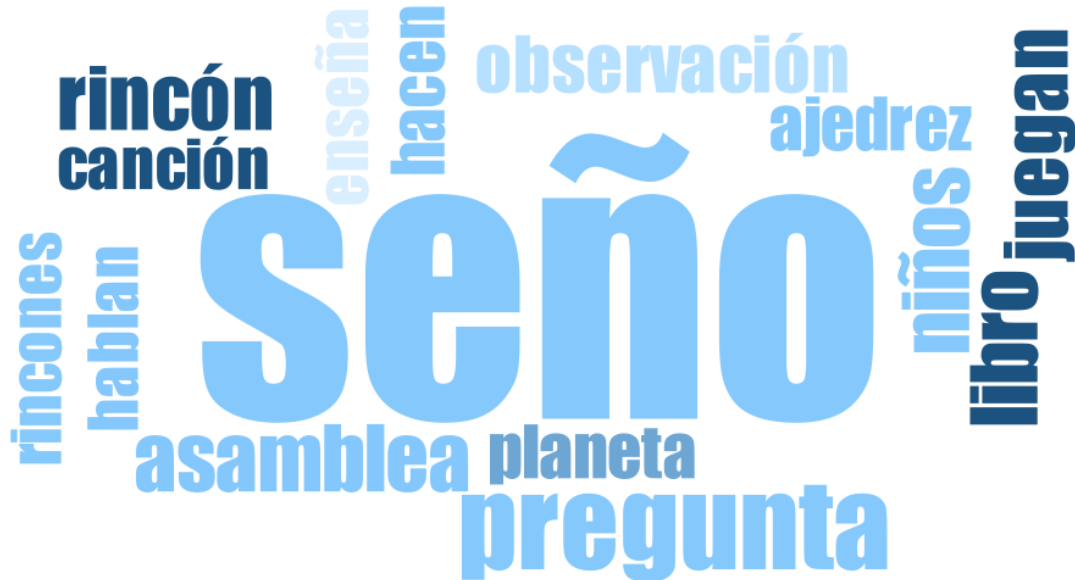
Sistema de códigos	DD	DDE	DDS	DDAN	DDA	DDI	DDR	DS	DSHS	DSMC	DSP	DSAP	DSTA	DSAE	DC	DCCEI	DCP	DCEICC	DCEIESP	DCEIEP
DD																				
DDE			16	35	1	11	4		26	23	18	5	31	29		39	39	4	28	33
DDS		16		22	1	7	3		17	16	12	5	19	20		26	27	6	18	27
DDAN		35	22		1	36	13		59	48	38	11	60	68		93	96	19	54	77
DDA		1	1	1		5	3		2	2	2		2	3		7	6	1	2	3
DDI		11	7	36	5		11		39	20	17	10	37	44		72	68	15	21	55
DDR		4	3	13	3	11			16	3	11	7	10	21		25	26	4	7	11
DS																				
DSHS		26	17	59	2	39	16			50	36	26	60	73		208	160	24	64	96
DSMC		23	16	48	2	20	3		50		46	9	53	65		82	84	23	43	74
DSP		18	12	38	2	17	11		36	46		14	43	54		67	70	17	42	55
DSAP		5	5	11		10	7		26	9	14		19	19		42	28	3	8	16
DSTA		31	19	60	2	37	10		60	53	43	19		82		115	114	28	62	99
DSAE		29	20	68	3	44	21		73	65	54	19	82			136	132	25	53	109
DC																				
DCCEI		39	26	93	7	72	25		208	82	67	42	115	136			272	46	93	187
DCP		39	27	96	6	68	26		160	84	70	28	114	132		272		53	92	185
DCEICC		4	6	19	1	15	4		24	23	17	3	28	25		46	53		23	50
DCEIESP		28	18	54	2	21	7		64	43	42	8	62	53		93	92	23		69
DCEIEP		33	27	77	3	55	11		96	74	55	16	99	109		187	185	50	69	

Nota: La tabla generada automáticamente tras el análisis de los resultados, por el programa MaxQda, refleja de manera cuantificada el número de conexiones entre categorías.

Anexo X

Figura 9

Nube de palabras: registros de observaciones



Nota: nube de palabras generadas por el Programa MaxQda tras el análisis de los resultados de los registros observacionales.

Figura 10

Nube de palabras: grupo focal

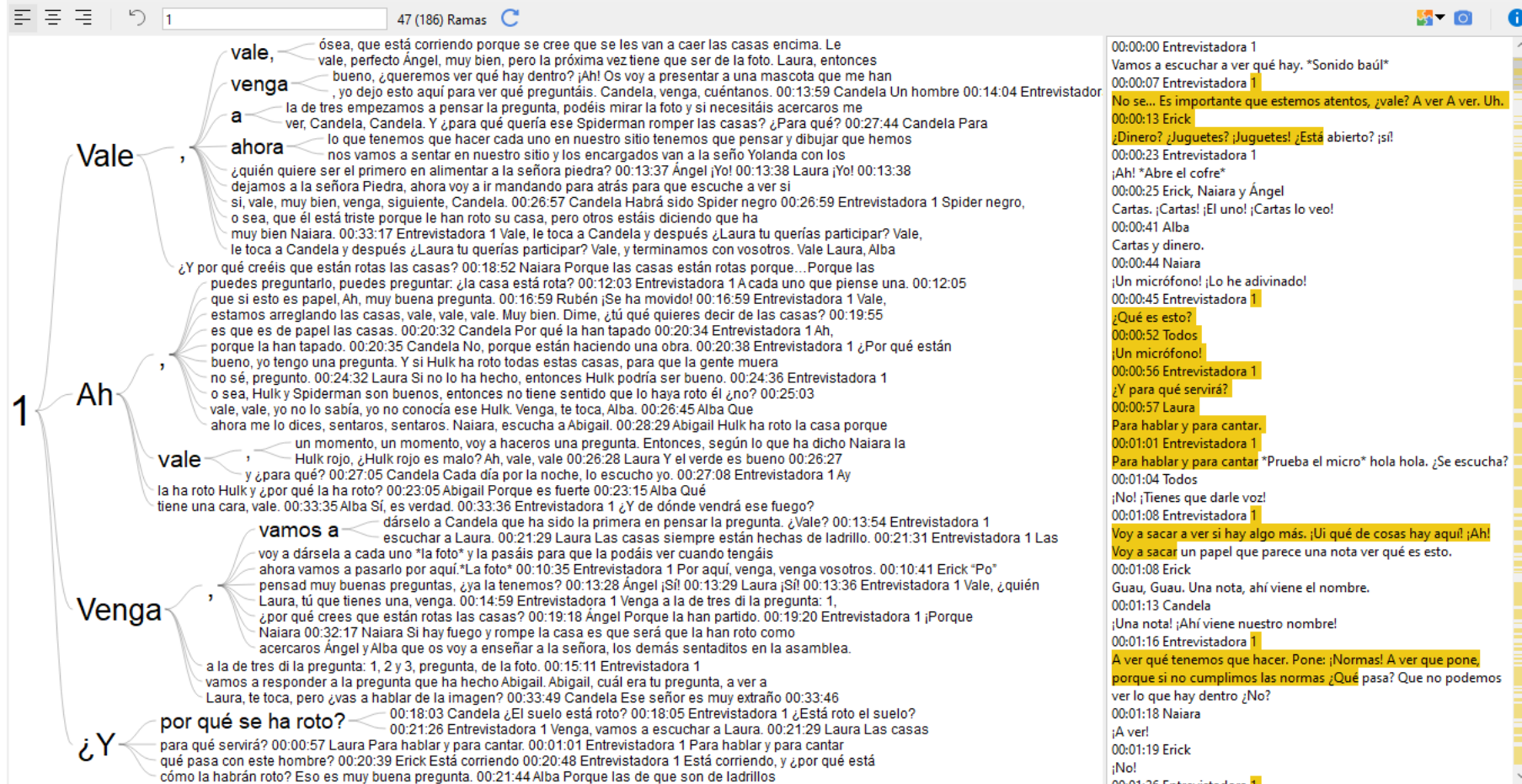


Nota: nube de palabras generadas por el Programa MaxQda tras el análisis de los resultados del grupo focal.



Figura 11

Árbol de palabras



Nota: árbol de palabras generadas por el Programa MaxQda tras el análisis de los resultados.