



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

El projecte Filosofia 3/18: com contribueix al desenvolupament del rol docent

Maria Artigues Font

Grau d'Educació Infantil

Any acadèmic 2019-2020

DNI de l'alumne: 41586330F

Treball tutelat per Carme Pinya Medina
Departament de Pedagogia aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball: Filosofia 3/18, filosofia per a infants, mestres, formació, pràctica

Resum

El programa de Filosofia 3/18 implica un rol docent coherent amb la imatge d'infant actiu i curiós. La finalitat d'aquest treball és aprofundir en el rol docent en Filosofia 3/18, conèixer la formació necessària, les estratègies d'intervenció, les habilitats, si el programa té efectes de caràcter personal i professional i fer una proposta del procés d'intervenció del docent en Filosofia 3/18. El rol ha de ser el de facilitador, de guia i que fomenta el diàleg, a partir del qual es posen en pràctica les habilitats de pensament i el docent crea les condicions necessàries per a convertir l'aula en una comunitat de recerca. Per tot això, és important adquirir una formació, posar en pràctica una sèrie d'estratègies educatives i unes determinades actituds i habilitats socials. La Filosofia 3/18 té una transferència més enllà de la sessió, i d'aquesta manera també el rol docent, ja que té efectes a escala professional i personal.

Paraules clau: filosofia 3/18, filosofia per a infants, Mestres, formació, pràctica.

Abstract

The Philosophy 3/18 program involves a teaching role consistent with the image of an active and curious child. The purpose of this work is to deepen the teaching role in philosophy 3/18, know the necessary training, intervention strategies and skills and consider if the program has personal and professional effects. In addition, we intend to make a proposal of the process of intervention of the teacher in Philosophy 3/18. The role should correspond with the role of the guide and the companion that encourages the dialogue, from which the thinking skills are put into practice. For this purpose, the teacher should create the necessary conditions to turn the classroom into a research community. For all this reasons, it is important to acquire training, put into practice a series of educational strategies and certain attitudes and social skills. Philosophy 3/18 has professional and personal effects.

Key words: philosophy 3/18, philosophy for children, teacher, formation, praxis

Índex

1. Justificació.....	5
2. Objectius	6
3. Metodologia.....	6
4. Marc teòric.....	7
4.1 El programa Filosofia 3/18.....	7
4.1.1 Fonaments del programa.....	7
4.1.2 Objectius del programa	8
4.1.3 Filosofia i educació	9
4.1.4 Filosofia 3/18 a Educació Infantil.....	11
4.2 El docent a Filosofia 3/18.....	15
4.2.1 La formació	15
4.2.2 El rol i les estratègies utilitzades.....	17
4.2.3 El docent a la sessió de Filosofia 3/18	20
4.2.4 Actituds i creences.....	27
4.2.5 Habilitats socials.....	28
4.2.6 Efectes professionals i personals	29
5. Proposta educativa.....	30
5.1. Rol docent	30
5.2. Metodologia.....	37
5.3. Avaluació	41
6. Conclusions.....	47
Referències.....	49

1. Justificació

En termes generals, la línia temàtica que he elegit per elaborar el meu treball fi de grau és la Filosofia 3/18. M'he centrat en aquest tema, ja que pens que és un programa que implica un canvi i millora en els processos d'aprenentatge, encara que durant la meva formació acadèmica en mestra d'Educació Infantil no he tingut l'oportunitat de conèixer en profunditat aquest projecte. A més, el fet de realitzar el pràcticum II al CEIP Badies, el qual és un centre on es duu a terme aquesta pràctica, ha fet decantar-me per aquesta temàtica.

Concretament, m'he centrat a desenvolupar el treball sobre el rol docent, ja que consider que em serà de gran utilitat pel meu futur professional i també m'ajudarà en el meu creixement personal. Haver-me format en un sistema, que consider, més de caràcter tradicional implica no tenir uns referents directes a l'hora de posar en pràctica aquest rol. Així i tot, crec que la meva personalitat va molt lligada a aquesta pràctica, és per això que pens que tindrà efectes de caràcter personal.

Avui dia, es viu en un món canviant amb un excés d'informació a causa de les tecnologies d'informació i del fenomen de la globalització, entre altres aspectes. Aquesta situació necessita persones crítiques, reflexives i que pensin per si mateixes. És per això, que tal com exposen De Puig i Sàtiro (2001), el programa de Filosofia 3/18, que té com a referent el currículum *Philosophy for children* de Lipman, permet reforçar les habilitats de pensament a l'escola i té com a objectiu el desig d'ensenyar a pensar millor des d'una perspectiva democràtica.

Aquest programa s'apropa més al paradigma reflexiu de la pràctica crítica que defensa que l'educació és l'objectiu de participació en una comunitat de recerca. S'anima a l'estudiant a pensar sobre el món, ja que el pensament sobre aquest pot ser ambigu i equívoc, els estudiants són reflexius i incrementen la seva capacitat de raonabilitat (Lipman, 1998). El rol del docent ha de ser coherent i acompanyar la imatge d'infant actiu, crític i curiós i és per això que es diferencia de la figura tradicional del mestre. Cal aprofundir molt més en adquirir coneixements en el rol que defensa aquest programa.

És per això que algunes de les preguntes que em planteig són: Com és la intervenció del docent a les sessions de Filosofia 3/18? Quina és la formació que cal per a dur a terme el projecte? Quines habilitats són necessàries per a dur a terme el projecte de manera eficaç? Per què? Com contribueix la Filosofia 3/18 a l'aprenentatge i a la pràctica del mestre? I, té efectes en el creixement personal i professional de l'ensenyant?

2. Objectius

Objectiu general

- Aprofundir en el paper del docent en el programa de Filosofia 3/18

Objectius específics

- Conèixer les estratègies d'intervenció per a dur a terme les sessions de Filosofia 3/18.
- Conèixer la formació que cal per a dur a terme el programa.
- Reflexionar sobre les habilitats del docent que faciliten dur a terme aquest projecte.
- Relacionar la influència del programa amb la pràctica professional del docent i les seves conseqüències
- Conèixer si el programa té efectes de caràcter personal en els docents.
- Proposar el procés d'intervenció del docent en el marc de Filosofia 3/18

3. Metodologia

La metodologia utilitzada per a dur a terme el treball es basa en una revisió sistematitzada de la recerca bibliogràfica, que es caracteritza, tal com el seu nom diu per ser sistemàtica, ja que aquesta es planifica i es fa una recerca de la literatura disponible a diverses fonts. També és completa, ja que es té en compte una gran varietat de textos bibliogràfics, i a la vegada és explícita i transparents pel fet que se citen les fonts consultades i s'expliquen els criteris de recerca. Gràcies als aspectes comentats, també és reproduïble, donat que serveix de base per a altres investigadors (Codina, 2017).

La revisió es farà tenint en compte els aspectes que proposa el Framework SALSA: de recerca, d'avaluació, de síntesi i d'anàlisi o valoració d'un text (Codina, 2017).

En primer lloc, cal dur a terme una recerca planificada a l'hora de fer la revisió bibliogràfica i aquesta es farà sobretot a partir de les següents bases de dades: Educational Administration Abstracts (EBSCOhost), ERIC, REDINED, Educ@ment, Scopus i materials publicats a la pàgina web del GrupIref. A més se seguiran una sèrie de criteris per tal de tenir en compte o no un text, com les paraules clau i es faran servir les següents: filosofia 3/18, filosofia per a infants, mestres, formació i pràctica. També a l'hora de fer la recerca s'aplicaran una sèrie de filtres com la data de publicació del text, l'idioma i si el text es troba complet a internet. Quant a la data i l'idioma, s'intentarà seleccionar textos a partir de l'any 2010, siguin en català, castellà o anglès o que almenys tinguin el resum en un dels idiomes esmentats.

Els textos s'avaluaran per tal de decidir si formen part o no de la revisió sistemàtica i es farà en funció dels criteris que s'acaben d'esmentar i també dels resultats que exposen els textos. Es farà una síntesi i valoració de la informació, s'extrauran aquells resultats i conclusions més rellevants i es compararan entre si. D'aquesta manera s'inclourà aquella informació que respongui a l'estat de la qüestió.

Per acabar, a partir de la revisió bibliogràfica es farà una proposta educativa del rol docent a Filosofia 3/18 per tal d'aprofundir en aquells aspectes que són importants per a poder desenvolupar la pràctica docent de manera eficaç.

4. Marc teòric

4.1 El programa Filosofia 3/18

4.1.1 Fonaments del programa

Filosofia 3/18 és un projecte educatiu que es va iniciar a Catalunya l'any 1987. Té com a referent el programa de Lipman Philosophy for Children, el qual va néixer als Estats Units a finals dels anys seixanta, a partir de la necessitat de reforçar les habilitats cognitives dels estudiants (De Puig, 2012; De Puig i Sàtiro, 2001).

Parteix de la filosofia com a disciplina fonamental, ja que tant els continguts com el mètode, permeten el desenvolupament de la capacitat de pensar i reflexionar sense adoctrinament (De Puig, 2012; Lipman, 1990). Aquest programa es basa en tres aspectes fonamentals: el treball de les habilitats de pensament, la creació d'una comunitat de recerca i utilitzar el diàleg, en concret el diàleg filosòfic, com eina principal (De Puig, 2012).

Pel que fa al treball de les habilitats cognitives bàsiques, aquest se centra a ajudar a construir el pensament de forma ordenada i organitzada. El reforç del pensament que duu a la construcció de judicis es fa a través de l'aplicació de criteris, és a dir a partir de raons que fonamenten el pensament. S'ha de saber que les habilitats cognitives depenen de la capacitat de pensar, però a diferència d'aquesta última, les habilitats no són innates, es poden adquirir mitjançant la pràctica i sempre es poden anar perfeccionant (De Puig, 2012; Lipman, 1990).

El diàleg es pot concebre com una eina metodològica, una pràctica comunicativa que fomenta la participació i la creació de comunitat. A l'hora de practicar el diàleg és necessari l'escolta activa, entendre i comprendre l'altre i usar un llenguatge comú i clar entre els participants.

(De Puig, 2012; Sátiro, 2012) Però cal tenir en compte que el diàleg filosòfic va més enllà que el simple diàleg, donat que el que persegueix és:

Pensar, reflexionar i investigar en col·laboració, estar obert a les idees dels altres per avançar en la recerca, contribuir al pensament col·lectiu amb aportacions personals, usar judicis raonables tot fent créixer el pensament, reconèixer els aspectes filosòfics problemàtics, col·laborar, cooperar i dur a terme la recerca filosòfica i ser conscients de la reflexió i emfatitzar la metacognició (De Puig, 2012, p.137).

La comunitat de recerca implica que els infants prengui consciència de pertinença de grup, a partir de la cooperació i l'esforç conjunt per assolir objectius comuns. L'ambient que es genera en la comunitat estimula la creativitat i la reflexió, el diàleg i es fomenten relacions democràtiques. El treball en comunitat de recerca afavoreix la socialització, el desenvolupament emocional i el cognitiu (De Puig, 2012; Lipman, 1990; Sátiro, 2012).

La Convenció dels Drets dels Infants defensa la pràctica de la llibertat d'expressió i la del pensament dels infants. La UNESCO també promou aquests drets i defensa que els ensenyants els incorporin en la seva pràctica. A més, la Declaració de París per la filosofia del 1995 declara que s'ha de conservar l'ensenyament de la filosofia quan existeix i incorporar-lo quan no existeix (De Puig, 2012).

Al nostre territori, aquest programa ha estat promogut pel GrupIREF, una associació sense ànim de lucre, que ha traduït i adaptat el currículum de Lipman, ha creat nous programes com el d'Educació Infantil i s'encarrega de la formació dels docents (De Puig, 2012).

4.1.2 Objectius del programa

L'objectiu fonamental és ajudar els estudiants a pensar millor per si mateixos. Per això és important definir cadascun d'aquests conceptes de manera separada (De Puig i Sátiro, 2001).

El primer concepte, el verb pensar, implica una gran quantitat d'operacions mentals que permeten emetre un judici o tenir una opinió. Segons la Filosofia 3/18, aquesta capacitat, que va lligada al llenguatge, es pot exercitar i desenvolupar a partir dels temes que formen part de la reflexió filosòfica.

Cal dir que aquest programa no se centre només en el fet que les persones pensem, sigui bé o malament, sinó que fomenta la capacitat de pensar millor, ja que és una habilitat que es pot

millorar. El terme millor té un doble significat; millor des de la perspectiva de l'eficàcia i des de la perspectiva de la bondat. Pel que fa al terme com a sinònim d'eficaç, se centra en la millora de les habilitats de pensament com fer inferències, definir, descriure, és a dir millorar en els aspectes lògics del discurs. Però també és important millorar la manera de pensar des de l'ètica, utilitzar les habilitats de manera correcta i en les circumstàncies apropiades, ja que no només és un problema intel·lectual sinó una tasca moral.

El tercer concepte, pensar per un mateix, fa referència a ser autònom, a tenir poder de decisió i no dependre dels altres a partir de l'absorció d'informació i memorització, sinó tenir una actitud reflexiva i crítica. És important conèixer-se a un mateix per poder exercir aquesta capacitat de manera eficaç.

El concepte "des d'una perspectiva democràtica" significa que aquest projecte contribueix a l'educació democràtica, ja que permet crear un espai obert de reconeixement i respecte de diferents postures i perspectives i s'afavoreix així la convivència de la comunitat.

A més, De Puig (2012, p.30) detalla els objectius actuals del programa Filosofia per a nens que van exposar els experts l'any 1998 a la seu de la UNESCO a París:

- Desenvolupar el pensament crític, és a dir, un pensament que sàpiga usar criteris fiables, que sigui sensible al context i sigui autocorrectiu.
- Desenvolupar un pensament creatiu, és a dir, un pensament flexible, apropiat i imaginatiu.
- Desenvolupar un pensament acurat que desvetlli la sensibilitat i contempli la dimensió estimativa i afectiva de les relacions.
- Desenvolupar les habilitats lògiques, les de recerca, les d'organitzar la informació i les de traducció a través de l'exercici per tal de pensar millor per si mateix.

4.1.3 Filosofia i educació

Fer filosofia a l'escola permet que arribi a tothom i que tots els infants tinguin l'oportunitat d'aprendre no només continguts conceptuals sinó competencials i actitudinals (De Puig, 2012; Lipman, Sharp i Oscanyan, 1992; Sàtiro, 2012). D'aquesta manera fer filosofia fomenta el desenvolupament dels següents elements que són claus per una ciutadania creativa (Sàtiro, 2005, p.133):

- Una manera de pensar: una educació que fomenti pensar millor.

- Una manera de ser: una educació ètica que sigui reflexiva i creativa.
- Una manera d'actuar i interactuar (ciutadania): una educació per a la comprensió de la via social que sigui responsable.

Segons Lipman et al. (1992) permet el desenvolupament dels següents aprenentatges: millora la capacitat de raonar desenvolupant les habilitats cognitives tenint en compte criteris fiables, es desenvolupa la creativitat a partir d'activitats diverses d'estimular i fomenta la invenció i la imaginació per a preveure futures situacions i les seves solucions. A més, permet el creixement personal i interpersonal, ja que es considera que aquesta pràctica promou un canvi positiu en l'ambient de l'aula i a escala individual. També suposa el desenvolupament de la comprensió ètica, relacionada amb la pràctica de la investigació moral i ètica i el desenvolupament de la capacitat de trobar sentit a l'experiència a partir de connexions amb les vides dels infants.

També De Puig (2012) detalla els següents:

- Educació sentimental, la qual permet identificar les pròpies emocions, saber-les justificar, investigar les creences que hi ha darrere les emocions i construir positivament la vida emocional. En concret, es treballa l'autoestima formada per l'autovaloració, l'autoacceptació i l'amor propi.
- Prevenció de la violència, ja que aquesta és una actitud evitable i es pot aprendre a gestionar i controlar la ira i la ràbia.
- Educació per la pau, a partir de l'adquisició d'eines per ser més tolerants, solidaris, justos i cooperatius, entre altres aspectes.
- Educació per a la ciutadania, on s'aprèn a viure junts, a conviure, a partir de la comprensió dels altres.
- Educació democràtica, on l'escola és un model de democràcia a partir de la creació d'ambients on s'estimula el pensament autònom, i l'acceptació i respecte de postures diferents.
- Educació per la llibertat, que només és possible quan es viu en societat, i que permet l'adquisició progressiva d'autonomia i prendre les pròpies decisions i ser responsable dels propis actes.

4.1.4 Filosofia 3/18 a Educació Infantil

El currículum de Filosofia 3/18 està destinat als cicles d'Educació Infantil, Primària, Educació Secundària i Batxillerat. Els programes d'infantil, del primer cicle de primària i el de batxillerat han estat creats pel GrupIREF, en canvi la resta dels programes són una adaptació del currículum Philosophy for Children (De Puig, 2012).

En concret a Educació Infantil, existeix la proposta Pensem-hi per escoles bressol i el programa Juguem a pensar pel cicle de 3-6 anys. Per aquest darrer programa el llibre de l'estudiant és *Tot pensant contes* i el manual del professor *Tot pensant* (GrupIREF, 2018).

Ambdós programes se centren a treballar les habilitats de pensament que proposa Lipman, les quals es presenten en quatre grans blocs en el currículum Philosophy for Children. Les propostes s'articulen a partir de dos eixos, l'eix vertical format per les habilitats de pensament i l'horitzontal, format per les activitats (De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro 2001; Sàtiro, 2005).

El nucli de les propostes

El programa d'Educació Infantil inclou tres àrees de continguts de l'etapa, que es troben lligades a l'experiència i desenvolupament de l'infant. Estan diferenciades per diferents blocs que són l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge, el coneixement de si mateix i la descoberta de l'entorn. Aquests blocs són el nucli central del currículum de l'etapa a molts països (De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro, 2001; Sàtiro, 2005):

- Comunicació i representació se centra en el desenvolupament del llenguatge i de les habilitats de comunicació a partir de diversos llenguatges com el verbal, corporal, plàstic i musical.
- Identitat i autonomia personal es basa en la construcció i consciència de la pròpia identitat, desenvolupament d'aspectes emocionals i del coneixement d'un mateix.
- Descoberta de l'entorn es refereix al coneixement, relació i inserció en el medi físic i social proper de l'infant a partir d'una actitud observadora, reflexiva i crítica.

L'eix vertical o habilitats

Com s'ha explicat més amunt, en un món canviant com és l'actual, l'objectiu fonamental de l'educació ha de ser tractar el pensament, és a dir les habilitats del pensament i no inculcar coneixements entesos com a l'acumulació d'informació rebuda (De Puig, 2012; Lipman, 1998).

a) Proposta Pensem-hi

Lipman (1998) proposa treballar les habilitats cognitives a partir de l'agrupació en quatre blocs: de recerca, de conceptualització de raonament i de comunicació. De Puig (2013) es basa en aquestes habilitats per a dur a terme el programa i afegeix l'habilitat corporal. S'han triat les habilitats que són la base per a desenvolupar-ne d'altres més complexes.

Pel que fa a les habilitats de recerca, són les que informen sobre el món i es treballen especialment les d'observació, tant visual, com auditiva, tàctil, olfactiva i gustativa, l'habilitat d'endevinar, esbrinar, fer hipòtesis, buscar alternatives, imaginar i inventar (De Puig, 2013; Lipman, 1998).

Les habilitats de conceptualització són les que organitzen el coneixement, les que s'utilitzen quan s'interioritza el coneixement i es posa nom. Algunes d'aquestes habilitats són la utilització de vocabulari precís, semblances i diferències, comparar, agrupar i classificar, posar exemples i definir (De Puig, 2013; Lipman, 1998).

Quant a les habilitats de raonament són les que serveixen per ampliar el coneixement amb el sol ús de la raó. Les habilitats seleccionades per a treballar en aquest programa són donar raons i relacionar les parts amb el tot (De Puig, 2013; Lipman, 1998).

Les habilitats de comunicació són les que serveixen per explicitar, aplicar o formular el resultat del coneixement. Aquestes són descriure i narrar, improvisar, passar de l'oralitat a la mímica i a la inversa i resumir (De Puig, 2013; Lipman, 1998).

En canvi, les habilitats corporals són les que tenen com a referent el propi cos. Als dos anys, la capacitat motriu es desenvolupa molt i l'infant té necessitat d'experimentar i exercitar-se (De Puig, 2013):

b) Proposta Juguem a pensar

Per a aquest programa s'han seleccionat les habilitats fonamentals i que es consideren més adequades en aquest cicle. Però, cal tenir en compte que el treball de les habilitats es fa de manera conjunta i interrelacionada, ja que tot i posar l'èmfasi en una habilitat sempre se'n treballen altres de complementàries (De Puig i Sàtiro, 2001).

Quant a les habilitats de pensament seleccionades són les següents (De Puig i Sàtiro, 2001):

- Les habilitats de recerca fan referència a l'exploració i investigació, i fomenten l'autocorrecció del coneixement. Aquestes habilitats es desenvolupen a totes les edats, sigui amb més o menys grau i són: formular hipòtesis, reconèixer evidències, observar, formular qüestions, descriure, narrar, descobrir alternatives, verificar, predir, fer estimacions, buscar alternatives, seleccionar possibilitats, fer consideracions rellevants i generar idees i solucions noves.
- Les habilitats de conceptualització són les relacionades amb l'organització de la informació i és necessària per facilitar la relació entre pensament i llenguatge. D'aquesta manera es pot arribar a l'eficiència cognitiva, és a dir quan s'organitza la informació de manera significativa. Es treballen a partir d'exemples i contra exemples, fer connexions, relacionar, fer distincions, establir diferències, formular qüestions, formular conceptes precisos, classificar, clarificar, definir i seriar.
- Les habilitats de raonament es basen en el procés mental de coordinar la informació que ja es té, que s'emmagatzema en la memòria, amb la que s'adquireix a partir de les habilitats de recerca i d'aquesta manera s'amplia el coneixement. Algunes de les habilitats són justificar hipòtesis, fer inferències, generalitzar, buscar i donar raons, argumentar, establir relacions de causa i efecte, entre part i tot, i entre fins i mitjans, establir criteris, etc.
- Les habilitats de comunicació i traducció permeten treballar les habilitats de comunicació oral i la traducció a altres llenguatges. El concepte de traducció és el procediment que manté el significat a través del canvi de llenguatge. Els procediments que treballen aquesta habilitat són: reformular, transformar, explicitar, interpretar, relacionar, connectar, improvisar, passar de l'oralitat al text escrit i al revés, del dibuix a l'oralitat, del ritme al ball, etc.

L'eix horitzontal o activitats

Pel que fa a les activitats per a treballar les habilitats de pensament, se suggereix que aquestes es realitzin en un espai i temps concrets i així es permet la creació d'un marc de referència pels infants (De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro, 2001).

Quant al joc i les activitats lúdiques, cal tenir en compte que és una activitat natural en l'infant i és un instrument d'aprenentatge, ja que fomenta el desenvolupament de les capacitats físiques i psíquiques i el coneixement de l'entorn (De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro, 2001).

Amb relació als contes, són un recurs fonamental per a treballar en l'etapa d'infantil, ja que aquests tenen molts de beneficis i alguns d'ells és que permeten treballar el món imaginari dels infants i canalitzar molts dels sentiments i de les emocions. És així que aquest recurs introdueix els infants en la realitat social de la seva comunitat (De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro, 2001).

L'art, i en concret la pintura, fomenta l'educació estètica i el desenvolupament del llenguatge i de manera específica, el llenguatge dels sentits. És així que aquest recurs "ensenya a mirar, escoltar, dialogar, interpretar, a inventar i ser conscients del propi gust" (De Puig i Sàtiro, 2001, p. 42).

a) Proposta Pensem-hi

Pel que fa als jocs, es proposen quaranta-dos tipus, relacionats amb l'exploració, siguin jocs perceptius o corporals, jocs expressius on s'utilitzen diferents codis comunicatius i jocs que impliquen actituds sociomorals (De Puig, 2013).

Els contes seleccionats són de caràcter tradicional i popular i són els següents: *La rateta que escombrava l'escaleta*, *Rinxols d'Or i els tres óssos*, *El lleó i el ratolí*, *El caragol i l'herba de poniol* i *Els tres porquets*. Cal dir que aquests contes són una proposta i no tenen per què ser els únics o els més adequats, ja que allò que s'ha de tenir en compte és la manera de contar-lo i no el conte en si mateix (De Puig, 2013).

Per a dur a terme les activitats de pintura, s'han escollit les obres de l'artista Tarsila do Amaral i s'ha fet seguint una sèrie de criteris. En primer lloc, s'ha seguit el criteri estètic, ja que es considera que les seves obres tenen molta força i potència. A més, el fet de basar-se en una sola artista dóna unitat al programa, encara que les seves obres són molt variades, ja que s'observa l'evolució i les diferents fases artístiques per les quals ha passat Tarsila do Amaral. Es pot dir que és una de les representants de l'art femení del segle XX (De Puig, 2013).

Es proposa una col·lecció permanent d'obres per a treballar i aquestes són: *Autoretrat (abric vermell)*, *L'arbre de papaia*, *L'estació*, *Venedor de fruites*, *La lluna*, *El brau*, *La família* i *Port I*. Aquesta col·lecció es pot ampliar amb altres quadres de la mateixa artista o d'altres artistes contemporanis (De Puig, 2013).

b) Proposta Juguem a pensar

Els jocs que formen part del programa són jocs variats i universals, fàcils d'adaptar a qualsevol cultura o ambient i es poden dur a terme a l'aula sense dificultats. La complexitat dels jocs han d'anar evolucionant al llarg de l'etapa i fer conscients als infants del progrés en la reflexió d'aquests (De Puig i Sàtiro, 2001).

S'han seleccionat una sèrie de contes perquè els mestres puguin tenir unes referències i facilitar així un treball comú. Els criteris que s'han tingut en compte a l'hora de fer la tria han estat la temàtica variada, les estructures narratives simples, la possibilitat d'empatia amb els personatges i les situacions i protagonistes de diferent gènere, entre d'altres (De Puig i Sàtiro, 2001).

Els contes que formen el material del programa són: *En Patufet*, *Hi havia una vegada un sací pereré*, *L'Aladí i la llàntia meravellosa*, *La gallina Lina*, *L'aneguet lleig* i *La Bella Dorment*.

Quant a la selecció de les obres per a aquest programa, s'ha fet tenint en compte la diversitat dels estils del pintor, la diversitat de gèneres de la pintura i la facilitat a l'hora d'adquirir reproduccions. És per això que els autors i les obres que s'han seleccionat són: de Kandinski, *Parella a cavall*, *Murnau. Visita amb tren i castell*, *Moscou I* i *Composició VIII*; de Picasso, *Pobres vora el mar*, *Dones corrent a la platja*, *Nena amb vaixell*, *Pesca nocturna a Antíbol* i de Miró, *Autoretrat*, *La taula (Natura morta amb conill)*, *La terra llaurada* i *Les escales com a roda de foc travessen el blau* (De Puig i Sàtiro, 2001).

4.2 El docent a Filosofia 3/18

La qüestió sobre quin ha de ser el paper del professorat a Filosofia 3/18 és considerada com a sorprenent, justificada i fonamental, ja que és una pregunta que probablement tot docent conscient de la seva tasca es pot haver plantejat en algun moment i més concretament els docents de filosofia i els que intenten promoure una actitud reflexiva. Aquesta qüestió es pot plantejar des de dues perspectives distintes i a la vegada relacionades: des d'una perspectiva més tècnica sobre quin és el rol i la segona des d'una perspectiva més àmplia, pensada en el context i en les funcions que el projecte demanda en el docent (Samper, 1992).

4.2.1 La formació

Avui dia la formació del docent és clau per adquirir i revisar les creences i les pràctiques que durà a terme l'ensenyant durant la seva carrera professional. És per això que el procés de formació dels mestres ha de ser pensat i acurat. Per això cal reflexionar sobre aquest procés

perquè permeti que els mestres puguin ser crítics amb la pròpia tasca i tinguin estratègies per canviar-la i millorar-la. L'aprenentatge sòlid s'estableix quan es relaciona amb la pròpia experiència i es reflexiona, i s'integra amb els coneixements previs. És així que la formació és la base per arribar ser un docent competent i versàtil (Llabata, 2016).

Lipman (citada per Mesquita, 2007) proposa que la formació dels docents ha de partir de coneixements teòrics i pràctics i per això s'han de tenir en compte tres etapes fonamentals de la formació. En primer lloc, és necessari l'explicació del projecte Filosofia 3/18 i els conceptes relacionats. La segona etapa que proposa és el modelatge, que permet que els docents passin per l'experiència pràctica per entendre i implicar-se en la proposta. Finalment, és important que els docents duguin a terme l'experiència d'organitzar una sessió amb el grup. Després d'aquest curs introductori, també es fa necessari conèixer els materials de la proposta.

La UNESCO (2011) recomana als estats membres de la regió la formació del professorat en filosofia. Considera necessària la formació inicial i permanent de tots els docents de filosofia, ja que la recerca filosòfica ha de ser un principi de l'ensenyament i per això és necessari desenvolupar l'esperit crític dels futurs ensenyants. Consideren que hauria de ser condició indispensable fer cursos de filosofia si els ensenyants han de realitzar aquesta pràctica.

Seguint aquestes recomanacions, De Puig i Sàtiro (2001) també consideren necessari la formació inicial i permanent per a dur a terme la pràctica educativa. Cal dir que les sessions de formació del GrupIREF es treballen de manera teòrica i sobretot pràctica, ja que és important que els mestres hagin passat per aquesta mateixa experiència. Pel que fa a la part teòrica, aquesta es considera important, ja que el projecte es basa en conceptes filosòfics i es considera adequat que els docents tinguin el màxim de nocions de filosofia, encara que no sempre sigui així. Durant la pràctica filosòfica els docents han de tenir clar que, a diferència d'altres moments d'aprenentatge on els infants adquireixen certs coneixements i veritats, i van construir el seu coneixement a partir d'aquestes bases, a l'aula de filosofia això no és així. Els conceptes filosòfics no són veritats absolutes ni cerquen ser-ho i s'ha de saber totes les persones que participen en la sessió tenen nocions i experiències sobre els conceptes que es treballen. Durant la formació s'ha de posar èmfasi en el canvi de paradigma que suposa aquest projecte (De Puig, 2010).

El GrupIREF (2018) s'encarrega de la formació dels docents en el territori de parla catalana i organitza i imparteix cursos permanents i d'altres temporals. Pel que fa a l'oferta permanent

ofereixen un curs d'iniciació de 20 hores en el qual es presenta el projecte i tots els programes que el formen. El GrupIREF considera imprescindible aquest curs per aquelles escoles que volen començar aplicar el projecte. També ofereixen altres cursos d'aprofundiment del projecte i el seu assessorament i seguiment a les escoles on s'ha iniciat aquest treball. Cal dir que a la Universitat de Girona s'imparteix el màster Filosofia 3/18 en línia.

Cada any es revisen els continguts i la metodologia dels cursos de formació, a partir d'una entrevista realitzada als docents que ho han fet. De les respostes dels docents, s'extreu la valoració que es considera adequada la metodologia emprada per a la formació i en general el curs d'iniciació els crea més curiositat i necessitat de formació (De Puig, 2010).

Posteriorment, segons un estudi d'avaluació del projecte realitzat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, un 87% dels docents afirmen estar d'acord o totalment d'acord en el fet que la formació rebuda per aplicar el projecte ha estat adequada i només un 3% afirma estar en desacord o totalment en desacord (Martínez-Olmo, 2012). És convenient que tots els docents d'un mateix centre hagin realitzat alguna formació per conèixer les bases del projecte (Generalitat de Catalunya, 2012).

A més, d'aquest estudi s'extreuen un seguit de recomanacions sobre la formació docent per afavorir l'aplicabilitat del projecte (Generalitat de Catalunya, 2012):

- Proposar a les universitats que incloguin en els estudis de ciències de l'educació el coneixement del projecte de Filosofia 3/18.
- Insistir en el fet d'aprendre a plantejar preguntes pertinents.
- Promoure el pensament alternatiu en els estudiants, que reconeguin els seus errors i la possibilitat de cercar alternatives.
- Adquirir eines per a l'avaluació o formadora.
- Oferir més formació a partir de cursos i assessorament.
- Identificar les bones pràctiques, avaluar-les i transferir-les a la resta d'equip docent.

4.2.2 El rol i les estratègies utilitzades

Segons De Puig i Sàtiro (2001), aquest projecte promou una nova manera d'ensenyar i per tant un nou paper del docent. S'ha d'allunyar del paper tradicional d'autoritat informativa que ho sap tot, però ha de mantenir el d'autoritat instructiva.

Aquesta pràctica no directiva implica que el paper del docent sigui el d'àrbitre, conductor, mediador, col·laborador i pensador, és a dir el de facilitador. A més i especialment al primer cicle d'infantil, ha de tenir una actitud pacient i càlida que respecti els ritmes individuals dels infants i potenciï les seves capacitats. És fonamental que cregui en les capacitats dels infants, que sigui honest, que respecti els alumnes, les seves opinions i sentiments i que tengui empatia.

El paper de facilitador se centra a estimular el coneixement i les idees el grup i fomentar que aprenguin els uns dels altres. El mestre facilitador presenta les següents característiques: reconeix les habilitats dels infants del grup i els ajuda a sentir-se còmodes per a expressar-se, dóna confiança i suport al grup, valora la diversitat i fa d'exemple a partir d'actituds, enfocaments i accions. Sobretot té una disposició permanent a l'aprenentatge (De Puig, 2012).

Diversos autors (De Puig, 2012; Sanabria i Janneth, 2016) consideren que ha de generar ambients reflexius i per això cal que el mateix docent reflexioni sobre les seves debilitats i fortalezes amb l'objectiu de millorar les seves competències professionals. El docent ha d'estar preparat per oferir espais d'aprenentatge de qualitat.

Una altra tasca del mestre de filosofia 3/18 és l'establiment de relacions positives entre els infants i amb tota la comunitat educativa. Per això, ha d'estar obert al diàleg, ser tolerant, solidari, cooperatiu, saber treballar en equip i acceptar el pluralisme com un aspecte enriquidor. També cal destacar, encara que ja s'ha esmentat, que el mestre de filosofia 3/18 ha de ser una persona flexible, observadora, sense prejudicis, crítica i autocrítica (De Puig, 2012).

De Puig (2012) detalla una sèrie d'aspectes que caracteritzen a un bon facilitador:

- Crea l'ambient inicial per a desenvolupar les experiències del grup.
- Demana al grup que estableix unes regles per a la participació perquè cada persona se senti amb llibertat per compartir les seves idees.
- Ajuda a identificar els objectius individuals i els grupals.
- Organitza i facilita un conjunt de recursos que possibilitin l'aprenentatge del grup
- Fa servir les activitats del manual i el diàleg per tal que els infants participin en el procés d'aprenentatge.
- Quan considera, divideix la classe en grups més petits per animar els infants més tímids a participar.

- Dona tasques particulars als infants més dominants, com ser observador, secretari o moderador, per donar espai als altres que no participen tan activament, però permetent a tots participar de manera lliure i activa.
- Es relaciona amb el grup realitzant aportacions però sense imposar-les, i ha de tenir en compte que aquestes poden ser acceptades o rebutjades.
- Està atent als aspectes emocionals que susciten el grup.
- Reconeix i accepta les pròpies limitacions.

Tenint en compte tots aquests aspectes, és necessari treballar diverses estratègies pedagògiques que provenen de la metodologia filosòfica i que han de ser utilitzades durant les sessions de manera general.

Una de les estratègies generals comunes en els dos programes per Educació Infantil és que l'adult ha de tenir molt en compte la precisió lingüística i el llenguatge utilitzat ha de ser curós, clar i explícit. En aquestes edats, els infants solen generalitzar i universalitzar, és per això que el docent ha d'ajudar que el pensament sigui cada vegada més precís i específic. Per aconseguir això ha d'ajustar el vocabulari, que sigui senzill i vagi acompanyat de gestos i d'una entonació que faciliti la comprensió, ha de fer servir enunciats breus i d'estructura senzilla, ha de parlar molt clar i a poc a poc, amb una entonació que convidi a l'escolta i usar el bagatge paralingüístic i signes i sorolls que acompanyin el vocabulari (De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro, 2001).

Pel programa Juguem a pensar, dedicat a infants del segon cicle d'infantil, es proposen també les següents estratègies (De Puig i Sàtiro, 2001):

- La tècnica del modelatge ajuda a interioritzar la pràctica de manera més efectiva, ja que el docent mostra com i per què fa les coses. Ser un model a l'hora de verbalitzar les passes dels processos permet que els infants ho interioritzin millor.
- Una altra estratègia és la conducció, on l'adult ajuda a l'infant a trobar les respostes per ell mateix vetllant perquè utilitzi així les habilitats de pensament de manera correcta sense contradiccions.
- A l'hora de plantejar les activitats, no hi ha una única manera correcta de fer-ho. El docent té llibertat per realitzar-les de moltes maneres com per exemple a partir de blocs d'habilitats, presentar una activitat i treballar diferents tipus d'habilitats, o

combinar les dues maneres de fer. També es pot organitzar a partir d'un tema com l'autoconeixement i fer diverses propostes.

- Cal estar atent al clima de l'aula i tenir recursos com una cançó o un ritme que fomentin l'atenció i la calma quan l'ambient no permet la reflexió.

A més, els aspectes que ha de tenir en compte el docent per guiar la conversa cap el diàleg filosòfic són els següents (De Puig, 2012):

- Crear ambient adequat que permeti dialogar i fomenti el clima de recerca.
- Preguntar sempre les raons de les afirmacions dels estudiants.
- Convidar els estudiants a cercar aspectes problemàtics o ambigus.
- Fomentar que els estudiants interioritzin alguns processos de la recerca com ara autocorrecció, l'ús de criteris.
- Interconnectar els seus aprenentatges per elaborar nou pensament.
- Provocar els desacords per fer-los conscients de la recerca progressiva.
- Pel que fa al contingut del diàleg, el docent ha d'estar obert als diferents punts de vista, sempre intentant que estiguin fonamentats i argumentats (De Puig, 2012).

També, Crespí et al. (2019) proposen les següents estratègies generals per aconseguir els objectius del projecte:

- Preguntar més que donar respostes.
- Comunicació en estrella, que la comunicació no sigui entre professor i alumne
- Escoltar i donar confiança.
- Intercanvi lliure d'idees i experiències entre els participants.
- Tractament de problemes significatius per al grup.
- La invitació i la necessitat per a fer servir un pensament rigorós, reflexiu i acurat.
- La recerca d'un equilibri entre dirigir el diàleg i estimular la participació dels alumnes.
- Donar temps per pensar i aprendre a quedar-se callat.

4.2.3 El docent a la sessió de Filosofia 3/18

Les sessions de Filosofia 3/18 s'estructuren en diferents moments, la qual cosa implica que el mestre acompanyi els infants en cada moment, i utilitzi unes estratègies determinades. Però abans de començar a realitzar el projecte, el GrupIREF recomana que el mestre d'infantil llegeixi el llibre *Tot pensant*, programi com es treballarà i decideixi si hi haurà un racó de

filosofia, on aniran recollint les activitats i els aprenentatges que fan els infants, i quin personatge o objecte s'utilitzarà (De Puig, 2010; GrupIREF, 2018).

a) Les condicions prèvies

Segons De Puig i Sàtiro (2001), per a dur a terme el projecte s'ha de crear un clima amb unes condicions específiques i un espai i temps de referència determinat.

Per això, “cal planificar les sessions, ja que té relació amb la bona gestió de l'aula, que es basa a saber programar els objectius que es treballaran i les activitats, els recursos i els temps del qual es disposa” (Sanmartí i Ojuel, 2016, p.14). El GrupIref (2018) recomana programar abans de començar el curs i decidir com es duran a terme les sessions, a quin espai, el temps, les activitats, etc. Puig i Sàtiro (2001) exposen que a l'hora de posar en pràctica el projecte, el docent té plena llibertat de fer-ho de la manera que millor cregui, tenint en compte el grup d'infants. Proposen una sèrie de maneres a l'hora d'utilitzar el manual: treballar per activitats, però tenint clar l'habilitat que es tracta o centrar-se en una habilitat en concret i treballar-la a partir dels jocs, contes i l'art.

En primer lloc, és important crear i fomentar un clima afectiu, de confiança, respecte i tolerància per a totes les opinions i treballar així de manera còmoda. Per a crear aquesta atmosfera es poden tenir en compte alguns aspectes com canviar de lloc o d'aula, canviar de llum, posar una música de calma que presenti l'activitat i reduir el soroll i l'excés d'estímul.

Pel que fa al lloc on es duu a terme el projecte, els participants, inclòs el mestre, s'han de distribuir de manera que es vegin les cares i en una situació igualitària, per tant una de les millors maneres és posicionar-se en cercle o semicercle i situar-se en un racó còmode, com per exemple sobre una catifa.

També es proposa definir un temps concret per crear una rutina que permeti l'anticipació i la previsió d'aquesta activitat. A més, cal combinar ritmes diferents, de calma i a la inversa per afavorir la participació o evitar distraccions. Es recomana fer una hora a la setmana de Filosofia 3/18 i en concret a infantil, fer dues sessions per setmana, de mitja hora en el segon cicle i de quinze minuts a 2-3 anys i si és possible que es facin a primeres hores del matí.

Pel que fa al nombre de participants en les sessions, aquest no ha de ser ni molt nombrós que dificulti l'atenció, ni poc nombrós que faci que les intervencions siguin poc variades.

També es proposa tenir un element que faci de fil conductor entre les diferents sessions com un personatge o un ninot i així els infants tenen un referent concret i el relacionen amb les sessions.

Abans de començar cal pactar i/o recordar unes normes per fer Filosofia 3/18. Les normes poden variar en funció del grup, ja que han de ser les que cada grup necessita. Aquestes normes no s'han d'imposar, sinó que es tracta de fer conscients als infants de la importància de les regles per a la convivència. Pot ser útil que les normes estiguin a la vista de tothom a través de cartells, dibuixos, etc.

b) Durant la sessió

A l'inici de cada sessió el docent ha de recordar les normes pactades a l'inici de curs. També és important recordar el que es va fer a la sessió anterior i establir la relació entre les diferents sessions (De Puig, 2010).

Després, el docent proposa l'activitat que es farà, tenint en compte l'habilitat que es vol treballar. Les sessions no han de ser molt llargues, ja que s'ha de garantir l'atenció i l'interès dels infants.

A Educació Infantil és important que l'activitat que es proposi comenci i acabi en una sessió. En el cas de les activitats d'art i el conte es pot plantejar utilitzar el mateix material a diferents sessions, però es pot seqüenciar la mateixa activitat en diferents propostes, on cada una treballi uns aspectes específics (De Puig, 2010).

Durant la sessió, la tasca de l'educadora serà ajudar a expressar el que volen dir els infants i preguntar, ajudar que sorgeixin idees i pensaments i que els posin paraules. És a dir, "ha de dinamitzar, reconduir, intentar aprofundir quan es pugui i posar en evidència les contradiccions si n'hi ha" (De Puig, 2013, p.34).

És profitós que durant la sessió, les intervencions de l'educadora siguin en forma de pregunta, les quals es poden classificar en dos grans grups: les d'exploració i les de seguiment. Les primeres es fan servir per iniciar la sessió o per canviar de tema quan s'observa que no s'avança. En canvi, les de seguiment són les que l'educadora fa a la resposta d'un infant. És important aprendre fer preguntes, i no donar tantes respostes. Aquestes preguntes no han d'estar preparades, sinó que han de permetre lligar les diferents intervencions dels infants. Cal tenir en compte que no s'han de fer preguntes d'una sola

resposta, sinó preguntes obertes perquè tots els infants puguin participar, ja que si no és molt frustrant (De Puig, 2013).

També cal tenir estratègies per ajudar a aquells que no intervenen espontàniament com, reforça les seves intervencions o fer-li preguntes sobre intervencions dels altres. En aquestes edats es pot oferir als infants un objecte a l'hora de parlar, ja que així els ajuda a saber qui toca parlar i també els pot animar a voler participar. També es poden fer servir tècniques senzilles de dinàmica de grup (De Puig, 2010).

- **El docent en els jocs**

Els jocs que es proposen són dirigits i l'educadora ha d'intervenir de manera directa però tenint en compte alguns aspectes.

En primer lloc, l'educador ha de motivar i presentar el joc de tal manera que sigui suggeridor pels infants. A més, cal donar la informació necessària per a poder realitzar el joc, però sense dirigir-lo massa i donar llibertat als infants a l'hora de fer-lo. Durant el joc, s'ha de vigilar que es compleixen les regles i ordenar el material. A més, s'ha de tenir en compte l'habilitat que es treballa i reflexionar amb els infants sobre el sentit del joc (De Puig, 2013).

- **El docent en els contes**

Pel que fa al conte, primer cal valorar com es presentarà, en quin format, i estudiar els avantatges i els inconvenients d'aquest. S'ha de tenir present que quan es conta un conte oral s'ha de conèixer molt bé l'argument, utilitzar diferents timbres de veu per identificar cada personatge i usar diferents tons de veu en funció del moment del conte.

De Puig (2013) exposa algunes recomanacions a l'hora de contar el conte. La primera és que abans de començar s'ha de mirar els ulls dels espectadors per captar l'atenció d'aquests. Durant aquest moment s'ha de vocalitzar de manera clara i parlar a poc a poc, aprofitar les intervencions espontànies que puguin fer els infants, i tenir present que quan els infants gesticulen espontàniament és perquè estan immersos en la història.

c) **El Final de la sessió**

La manera de finalitzar és molt important i es pot dur a terme a partir de cinc moments diferents (De Puig, 2010):

- El primer moment o resum es basa a demanar als infants del que s'ha parlat durant la sessió.
- El segon moment se centra a anticipar la següent sessió.
- En el tercer moment és reflexionar sobre el que s'ha fet durant la sessió.
- El quart moment es basa a relacionar el que s'ha fet amb la pròpia vida, amb un mateix, a partir de preguntes com “per què serveix el que hem fet avui?”
- El cinquè moment és l'avaluació figuroanalògica, la qual es pot fer a partir de diverses activitats pràctiques que el docent pot anar variant. Els aspectes que es poden avaluar són l'autoavaluació, els aspectes metodològics com la dinàmica de la classe, la relació entre infants, i la participació en la discussió. També és possible avaluar temes, actituds, sentiments, regles, normes, habilitats de pensament, característiques del pensament individual i col·lectiu i originalitat i flexibilitat de les idees (Sátiro, 2009). Cal dir que l'avaluació es pot fer a partir de criteris tancats o oberts, i la major part dels materials que proposen De Puig i Sátiro (2001) són a partir de criteris tancats, ja que consideren que les avaluacions obertes és convenient fer-les després d'un temps de realitzar activitats d'avaluació.

En relació amb el darrer moment de la sessió, filosofia i avaluació són conceptes estretament lligats, ja que avaluar és pensar, i l'origen etimològic d'aquesta darrera paraula és sospesar, posar en balança. Per tant, per saber avaluar bé, és necessari saber pensar bé (Andrés, 1996; De Puig i Sátiro, 2001; Sátiro, 1996). Tota acció o activitat ha d'anar acompanyada d'un procés d'avaluació, és a dir, l'avaluació ha de formar part de la vida de l'aula i s'ha de veure com un aspecte positiu, que permet realitzar una anàlisi i prendre decisions sobre els aspectes a millorar (Jones, 2016).

Segons Sátiro (1996), en *Filosofia 3/18*, un aspecte clau és que els infants també han de formar part del procés d'avaluació i situar-los així en el centre del seu procés d'aprenentatge a partir de l'avaluació figuroanalògica, com s'ha comentat més amunt. De Puig i Sátiro (2001) realitzen les següents propostes per fer l'avaluació figuroanalògica:

- Pel que fa a l'autoavaluació, aquesta es pot fer a partir de materials diferents com cares, colors o música. En el cas de les cares, es presenten tres amb expressions diferents (somrient, normal i trista) i a cada una se li assigna un criteri (m'ho he passat molt bé, m'ho he passat bé o no m'ho he passat bé). Després es demana als infants que triïn la cara que millor representa

l'avaluació que fan de la sessió i expliquin el perquè. Amb els altres materials es podria seguir els mateixos passos.

- L'avaluació de la dinàmica de classe es pot fer amb un trencaclosques o amb dibuixos d'un sol, un sol amb núvols i un núvol amb tempesta. A cada dibuix se li assigna un criteri en relació amb l'evolució de la sessió, i es demana que triïn un criteri i l'expliquin.

- L'avaluació de la relació dels infants es fa seguint els mateixos procediments, però el material i els criteris variaran. El material que es pot utilitzar són imatges de fletxes que apunten cap a la mateixa direcció o que estan oposades, o també imatges de mans que aplaudeixen, que estan agafades o que no es toquen. Els criteris poden ser si ens hem ajudat i respectat o si no ho hem fet.

- En el cas de la participació, el material utilitzat poden ser botelles (amb molta d'aigua, poca o buida). També un altre material que proposa el GrupIREF (2018) són tassons de diferent mida. Els criteris poden ser si tots han participat, si només uns quants o han participat molt pocs.

Pel que fa a l'avaluació oberta, aquesta permet reforçar la memòria i permet la metacognició. El material utilitzat pot ser una bombeta, unes tisores o una flor, sigui de veres o amb imatges. Es pot demanar als infants que han après, quina idea nova han tingut, que no els ha agradat de la sessió i que llevarien, o a quin infant regalarien la flor per l'aportació que ha fet, etc. (De Puig i Sàtiro, 2001).

El GrupIREF (2018) anima els docents a crear i inventar recursos per realitzar les avaluacions figuroanalògiques.

Pel que fa a l'avaluació dels alumnes a partir de l'avaluació formativa, els docents recullen evidències dels aprenentatges dels alumnes durant les sessions i les analitzen. És útil que recopilin les idees i dades anotant comentaris i realitzant transcripcions del diàleg. Així després el mestre té més facilitat per analitzar aquestes dades. Si això es fa de manera compartida i col·laborativa amb un altre docent és més profitós (Jones, 2016). De fet, De Puig i Sàtiro (2001) proposen, sempre que sigui possible, que hi hagi la presència de dos docents a les sessions de filosofia, ja que així un pot guiar la sessió i acompanyar els alumnes, mentre l'altre pot observar el seguiment de la sessió. Això permet una millor retroalimentació de la sessió i de la intervenció del docent (Jones, 2016).

De fet, en els manuals del docent com *Buscant el sentit* es proposen una sèrie de preguntes per avaluar els alumnes com (Lipman i Sharp, 1990):

- Quins alumnes, durant els exercicis, han dirigit, moltes vegades les respostes cap a mi?
- Quins alumnes, durant els exercicis, moltes vegades han dirigit les observacions cap a altres alumnes?
- Quins alumnes acostumen a raonar les seves opinions?
- Quins alumnes no raonen les seves opinions?
- Quins infants han estat molt silenciosos?
- Quins alumnes potser cohibeixen els companys, de manera que aquests no parlen durant la sessió?
- Quins alumnes necessiten l'encoratjament del mestre?
- Quines habilitats específiques s'han reforçat durant la sessió i quines s'han de treballar en el futur?

Per altra banda, si tenim en compte el rol reflexiu del docent que demanda la pràctica de la filosofia també és clau i necessari que s'autoavaluï, ja que permet revisar i millorar les seves intervencions futures (Andrés 1996; Terricabras, 1995).

En els manuals del docent *Buscant el sentit* i *La descoberta d'Aristòtil*, al final de cada capítol es proposen unes preguntes perquè el docent reflexioni sobre la seva pròpia intervenció, sobre la metodologia, l'ambient general de la sessió, els recursos utilitzats, els canvis que faria, els aspectes que mantindria i per què, etc.

Algunes de les preguntes que guien l'autoavaluació són les següents (Lipman i Sharp, 1990):

- La posició en què estan asseguts els nens fa possible que es vegin els uns als altres quan enraonen?
- Estic situat dins el grup de tal manera que puc veure cada alumne, i hi puc parlar i el puc sentir?
- És l'ambient de la classe suficientment tranquil perquè els nens puguin sentir el que diuen els altres?
- Sóc jo qui planteig totes les preguntes?
- Encoratj els alumnes a comentar el que diuen els altres?
- Quan un alumne contesta, procur perseguir una mica més la resposta amb una altra

pregunta o bé pas simplement a l'alumne següent?

- Quan els alumnes parlen es dirigeixen els uns als altres?
- Quins exercicis de la sessió han anat bé, per què?

4.2.4 Actituds i creences

Diversos autors (De Puig, 2012; Mariño, Pulido i Morales, 2016; Sanabria i Janneth, 2016) consideren que la filosofia es pot entendre com una actitud, com una manera de pensar i actuar. És per això que parlen d'actitud filosòfica com el desig de saber, un estil de vida que transforma a un mateix per tenir una actitud de dubte, de recerca i aprenentatge constant. Aquesta actitud es materialitza amb el pensament crític i creatiu.

La pràctica del docent s'ha de basar en l'actitud filosòfica i d'aquesta manera allunyar-se del rol tradicional del mestre i reflexionar i investigar sobre la pròpia pràctica. Per tal que els infants puguin desenvolupar l'actitud filosòfica, el docent ha de ser el primer a tenir-la per poder fomentar-la. A més, aquesta actitud no només es té a l'aula, sinó que és una manera d'entendre la vida, una moral i una manera de treballar.

Com ja s'ha comentat anteriorment, per a dur a terme aquest projecte s'han de treballar una sèrie d'habilitats cognitives, però aquestes han d'anar acompanyades a la vegada de la pràctica d'actituds i valors, que es posen en pràctica a l'hora de dialogar, i aquestes són (De Puig, 2012):

- D'exploració, de descoberta i investigació per anar més enllà de la pròpia experiència, dels propis sabers i les opinions, ja que el diàleg implica també la recerca de les experiències i saber dels altres per integrar-los en els nostres.
- De recerca de la veritat, que implica una actitud sincera per acceptar la provisionalitat dels nostres sabers i incloure també la veritat dels altres, i fer-ho de manera cooperativa a partir de la comunitat de recerca.
- Flexible, oberts a canviar o revisar les opinions, que això no implica debilitat en els nostres arguments o sabers, sinó que permet avançar en la recerca i la construcció del coneixement, ja que aquest no és estàtic ni es manté inqüestionable en el temps.
- Comprensiva, ja que per poder mantenir un diàleg, primer cal realitzar una escolta activa amb la intenció de voler entendre i interpretar bé a l'altre, abans de donar la nostra opinió.

- Objectiva i raonable, per tenir en compte els fets i raons sense basar-se amb la subjectivitat, ja que si no, no és possible la recerca de la veritat. Cal desenvolupar aquesta actitud a partir del treball de les habilitats cognitives, que permeten pensar en sentit, en coherència i de manera organitzada.
- Afectiva i de respecte, tenint una mirada inclusiva cap als altres, les seves opinions i les emocions. Per això, és clau saber comunicar-se amb sensibilitat cap als altres, és a dir tenir habilitats de comunicació interpersonal, tenint en compte el caràcter moral. També cal saber treballar en cooperació, ser solidari i desenvolupar l'aptitud per reconèixer els drets de les altres persones, que són els mateixos que els nostres.
- De confiança, d'acceptar que tots som iguals, ja que la sinceritat i la humilitat són factors claus per poder reconèixer la veritat dels arguments. És per això que el diàleg no accepta les fal·làcies ni amagar l'error.
- D'autocontrol i prudència, que implica ser moderat, sensat, previsor, reflexiu i el control de les pròpies emocions. Si es manté aquesta actitud durant el diàleg com una manera de relacionar-se amb els altres i de viure, es té la capacitat de preveure les conseqüències dels propis actes. Per això, és important crear i mantenir un clima serè i de calma.

També, les creences i valors del docent són fonamentals per a comprendre la seva intervenció a l'aula. Les seves creences tenen una relació positiva en la pràctica del diàleg, en facilitar que els infants pensin per ells mateixos i entendre aquesta pràctica com un compromís amb la democràcia a l'aula. Encara que es considera que cal fer més investigacions relacionades amb les creences del docent i la pràctica de la filosofia amb infants (Parfitt, 2019).

4.2.5 Habilitats socials

La pràctica del programa Filosofia 3/18 permet posar en pràctica i desenvolupar les habilitats socials. Aquestes són definides per De Puig (2012, p.110) com a:

Actituds, comportaments, gestió de les emocions, habilitats comunicatives que ens permeten integrar-nos en la societat de manera apropiada. L'objectiu és millorar la capacitat cognitiva de l'alumnat, dotar-lo de més recursos mentals i millorar la seva capacitat per relacionar-se i comunicar-se.

Les habilitats socials es desenvolupen a partir de les conductes verbals i no verbals. Les verbals, siguin orals o escrites, fan referència a les que tenen un suport lingüístic. En canvi,

les no verbals són conductes que comuniquen a partir dels aspectes emocionals i afectius, com la mirada, el somriure, la postura corporal, la gestualitat i la distància física.

A partir d'aquest projecte, el docent ha d'aconseguir que els infants siguin assertius. Segons De Puig (2012, p.113), "l'assertivitat és la capacitat autoafirmar-se sense faltar els drets dels altres". La pràctica de l'assertivitat permet desenvolupar la capacitat de:

- Saber expressar sentiments positius i negatius de manera eficaç.
- Saber quan cal parlar i quan callar.
- Saber defensar-se sense agressió o passivitat davant els altres

En l'estil assertiu, la conducta verbal és directa, serena i ferma i en la conducta no verbal la postura és relaxada, es gesticula moderadament i es mira amb naturalitat, a diferència de l'estil agressiu o passiu.

L'empatia és la destresa necessària per a la comunicació eficaç i sòlida entre les persones i poder arribarà establir un diàleg. Segons De Puig (2012, p. 116), "tenir empatia és la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, posicionar-se en el punt de vista de l'altre, captar la seva situació i els seus interessos".

Per a practicar l'empatia cal escoltar amb la ment oberta i sense prejudicis, descobrir, reconèixer i recompensar les qualitats i els èxits dels altres, fer preguntes que ajudin a continuar la conversa i ajudar a avançar el diàleg. Per això, abans de donar la nostra opinió hem d'assegurar-nos que hem entès bé a l'altra persona.

Cal tenir en compte que aquestes habilitats no només s'han de fomentar en els infants, ja que De Puig i Sàtiro (2001), com ja s'ha comentat, defensen que els docents han de tenir una formació teòrica i pràctica en Filosofia 3/18 i també han de desenvolupar aquestes habilitats per a poder-les posar en pràctica a l'aula.

4.2.6 Efectes professionals i personals

Segons diversos autors (Cayr, 2018; Mariño, Pulido i Morales, 2016; Sanabria i Janneth, 2016) consideren que l'educació en filosofia suposa una transformació pel docent, ja que genera un canvi pedagògic en la seva pràctica i en les seves percepcions sobre la infància.

Aquesta pràctica implica el desenvolupament d'una sèrie d'actituds, com s'ha explicat més amunt, de manera que el docent desenvolupa una actitud filosòfica, crítica i de recerca del coneixement, i és així que reflexiona i investiga més sobre la seva pràctica. També es genera un canvi en la relació amb els infants i es potencia el desenvolupament el pensament crític creatiu i ètic en la infància (Mariño, Pulido i Morales, 2016).

Quant a un estudi realitzat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, en relació amb els efectes de l'aplicació del projecte en els mestres, un 89% dels docents està d'acord o totalment d'acord que l'aplicació del projecte ha provocat canvis metodològics, un 87% ha reconegut que reflexionen més sobre la pròpia pràctica i també que escolten més els alumnes. És a dir, es considera que l'aplicació del programa té efectes a escala professional i personal (Martinez-Olmo, 2012).

5. Proposta educativa

Tenint en compte el marc teòric, la següent proposta educativa en Filosofia 3/18 pretén plantejar el desenvolupament del rol docent, les actituds i habilitats socials implícites d'aquest rol, la metodologia i les estratègies educatives que duu a terme en les sessions, i l'avaluació de les propostes, dels infants i del mateix docent.

5.1. Rol docent

El desenvolupament del rol docent a Filosofia 3/18 ha de comptar amb una sèrie d'aspectes específics per a poder dur a terme el projecte de manera eficaç. Els aspectes que els docents han de tenir en compte són els següents:

En primer lloc, és important adquirir una formació teòrica i pràctica del programa, ja que és necessari desenvolupar l'esperit crític i creatiu i passar per l'experiència de fer Filosofia 3/18, per a poder dur-la a terme després amb els infants. D'aquesta manera, la formació inicial i continua permet ser més reflexius amb la pròpia tasca docent i disposar d'estratègies per a millorar-la. Per exemple, el GrupIREF ofereix una sèrie de cursos i també, la Universitat de Girona imparteix un màster en Filosofia 3/18 (GrupIREF, 2018).

En segon lloc, és necessari desenvolupar l'actitud filosòfica, que va lligada a les creences i valors del docent. Segons Guitard (2002, p.10), les actituds "són tendències psicològiques, que pertanyen a l'estat intern, i per tant, no són observables directament, sinó que s'han

d'inferir a partir de les respostes de la persona, que poden ser cognitives, afectives o comportamentals.”

A més, l'actitud serà favorable o no en funció de l'avaluació que es faci de la situació, activitat o objecte. És important ser conscient d'aquesta avaluació i de la predisposició per a poder entendre, analitzar i justificar les actituds que es manifesten, i si és el cas modificar-les. Solen organitzar-se a partir d'altres actituds formant un sistema i donant coherència a la personalitat de l'individu.

Aquestes formen part de la personalitat de la persona, i es basen en aspectes interns i individuals i en aspectes externs i de la influència de l'ambient. És a dir, les actituds no són innates, sinó que s'aprenen, es poden modificar i es desenvolupen al llarg de la vida.

Cal dir que “condicionen altres processos psicològics com la formació de judicis, el processament de la informació i l'aprenentatge” i són la base de les relacions interpersonals, entre altres aspectes (Guitard, 2002, p.11). És a dir, a partir de les actituds se selecciona, ordena i interpreta la informació i per tant la manera d'entendre el món social. És important prendre consciència de les actituds i de les implicacions i conseqüències que tenen per a la vida.

És així que l'actitud filosòfica es caracteritza per una actitud oberta, de recerca, d'incertesa, de comunicació i transformació i de veure els dubtes i el desconeixement com una oportunitat. El docent no només ocupa el lloc d'ensenyament, sinó que també aprèn alhora, ja que reflexiona constantment sobre la millora de la pràctica docent. Aquesta pràctica duu a generar més espais de pensament i comunicació amb els infants i a la creació d'una vertadera comunitat de recerca. L'actitud filosòfica es materialitza amb el pensament crític, creatiu i ètic.

Aquesta actitud s'estén a tots els àmbits de la vida, i no només al professional, ja que implica una manera de ser, estar i fer. És a dir, l'actitud filosòfica implica un procés de canvi personal i professional.

Per aconseguir una vertadera actitud filosòfica cal prendre consciència d'aquesta i complementar-la amb altres actituds que conduiran al diàleg filosòfic.

Així doncs, les actituds complementàries que cal desenvolupar són (De Puig, 2012):

- D'investigació, a partir de la formulació de bones preguntes més que de respostes, la qual cosa s'explica en un apartat més avall.
- De recerca de la veritat, ja que s'ha de tenir una actitud d'incertesa i tenir present que els sabers són provisionals i han d'estar en constant revisió. Per a poder avançar i millorar és important estar en continua reflexió, autoavaluació i coavaluació. De fet, aquesta actitud es potencia a partir del treball de la comunitat de recerca.
- Flexible i oberts a altres opinions i interpretacions i a canviar els pensaments o idees. Per això és necessari l'escolta activa sense prejudicis i la col·laboració, ja que no es tracte d'imposar les idees ni fer canviar d'opinió a l'altre interlocutor. Es poden formular preguntes com "es pot dir això d'una altra manera? Que passa si ho plantejam diferent? Que modificaria?, etc."
- Comprensiva, i d'escolta, ja que la persona ha d'estar obert, entendre i interpretar de manera correcta les idees i opinions de l'altre. És necessari ser tolerant i respectuós amb l'altre encara que no es comparteixi el pensament. Aquesta actitud es pot demostrar a partir d'expressions com "crec que no t'he entès, ho pots repetir? Et refereixes que...?"
- Objectiva, ja que per a desenvolupar l'actitud i el diàleg filosòfic es necessiten raons, arguments, fets lògics, etc., és a dir el treball de les habilitats de pensament. Això permet arribar ser una persona racional que no es base únicament en aspectes subjectius i personals.
- Afectiva i de respecte cap als altres a partir de les habilitats de comunicació interpersonal, que s'expliquen més avall. Els sentiments i emocions no es poden deslligar de la persona i de la seva conducta, per això és necessari saber identificar-les, justificar-les i respectar-les. És important treballar l'autoestima que afavoreix la pròpia seguretat i l'autoconeixement i a la vegada el desenvolupament de l'actitud afectiva cap als altres.
- De confiança, sense dir mentides ni enganys. Cal generar confiança als altres i que els altres també la demostrin per a poder arribar a ser una comunitat de recerca. De fet, si l'actitud filosòfica implica la recerca continua del coneixement, dir mentides o enganys de manera intencionada ja contradiu aquesta actitud.
- De prudència i autocontrol, ja que cal reflexionar allò que es vol dir i permet anticipar les conseqüències de les pròpies paraules i actes sense precipitar-se i valorar les diferents opcions o situacions. Per això és necessari donar temps per pensar abans de dir o fer i tenir una actitud moderada i tranquil·la. Això fa que també es puguin

reconèixer les equivocacions i s'aprenGUI d'aquestes. L'ambient per a poder mantenir el diàleg ha de ser de calma, la qual cosa s'explica més avall.

També és necessari el desenvolupament de les habilitats socials, formades per les habilitats d'escolta, de comunicació i de relació interpersonal. Per això, és important el desenvolupament de la conducta verbal, la qual, la majoria de vegades i sobretot a educació infantil és oral. El llenguatge ha de ser curós, clar i precís i a partir de frases senzilles. El docent ha d'evitar paraules com sempre, mai, tot, cap, etc. i guiar que les expressions dels infants siguin cada vegada menys generalistes i més específiques. El volum de la veu no ha de ser ni massa alt, ja que implica actitud de domini del diàleg, però tampoc massa baix que suposi un estat d'ànim dèbil. El to de veu ha de variar, ja que si es manté sempre estable, el diàleg pot resultar monòton. El diàleg ha de ser fluid, però amb temps de silenci que permetin la reflexió.

A l'hora de desenvolupar les habilitats socials també cal tenir en compte la conducta no verbal, formada per la distància física, la mirada, la postura corporal, la gestualitat. Pel que fa a la distància física, aquesta ha de ser propera entre el docent i els infants i entre els mateixos infants. El fet de disposar-se en cercle o semicercle, i que el docent estigui assegut en ell i a l'altura dels infants permet que la distància física sigui més propera. També aquesta disposició permet que escoltem mirant als ulls de l'altre i facilita la comunicació. La postura corporal, en seure o estar dret ha de ser relaxada i oberta. També s'ha d'acompanyar la comunicació amb gestos de les mans per emfatitzar alguns dels missatges, però la gesticulació ha de ser moderada sense implicar moviments nerviosos.

D'aquesta manera, el desenvolupament de l'actitud filosòfica i de les habilitats socials fomenten i són necessàries per a la pràctica de l'estil assertiu, empàtic, facilitador i guia del docent. Aquest rol es desenvolupa a partir de les següents accions:

Abans d'iniciar la sessió, és important programar el que es farà, els objectius, l'activitat, els materials, les habilitats que es tractaran, l'espai on es realitzarà i el temps del qual es disposa i com es durà a terme l'avaluació. Cal tenir en compte la necessitat de planificar, ja que facilita una bona gestió de l'aula i anticipar possibles dificultats, i així el docent pot ser més eficient i eficaç en la seva tasca. La programació permet comparar allò que s'havia planificat amb la manera com s'ha duit a terme i identificar possibles canvis, millores, etc. (Sanmartí i Ojuel, 2016).

En funció del que cregui més convenient, el docent té llibertat per programar les sessions a partir de diferents activitats i tenir clar les habilitats que treballa o a partir de les habilitats de pensament, i proposar activitats que permetin treballar-les. És important tenir un guió per a poder conduir la sessió i tenir present la finalitat d'aquesta. També, cal crear un clima per pensar i de respecte, el qual ha de tenir en compte una sèrie d'aspectes per a dur a terme la sessió de manera eficaç, i aquests s'expliquen en el punt 2. A més, s'han d'acordar i respectar amb els infants unes normes per a garantir el bon funcionament de la sessió, com per exemple no interrompre quan xerra un company.

Durant la sessió, el docent presenta l'activitat que es farà i a partir del joc, el conte o l'obra d'art inicia el diàleg. Per això el docent ha de tenir en compte:

- Els coneixements previs dels infants i les seves experiències per tal de relacionar-les i integrar-les amb els nous coneixements i construir un aprenentatge significatiu. Per això, a l'inici de la sessió es pot fer una pluja d'idees a partir de preguntes com: Que hi veim aquí? Que en sabem d'això? Que vos recorda? Heu fet mai això? Heu anat mai a...? Que pensau/trobau de...? Quins colors, lletres, números reconeixem aquí? El docent ha d'anar recollint i ordenant la informació de manera que aquesta quedi organitzada abans de continuar amb la sessió i si ho considera convenient ho pot plasmar a una graella, pissarra, cartolina, etc.
- La comunicació en estrella, és a dir, la comunicació no ha de ser bidireccional entre alumne i docent, sinó entre tot el grup. Cal fomentar que els infants es formulin bones preguntes entre ells sense que hagi de ser sempre el docent qui les realitza.
- Fomentar que la classe treballi com a comunitat de recerca tenint en compte els factors de socialització i els emocionals. És a dir, s'han de respectar les normes de convivència, han de cooperar a partir de conductes assertives i desenvolupar la capacitat d'empatia: acceptar els errors i buscar solucions, desenvolupar la capacitat per discrepar i demanar aclariments, assegurar-se que s'ha entès a l'altra persona abans de donar l'opinió com: "quan dius això et refereixes que...?", ho pots tornar a repetir?, etc. i reconèixer les qualitats i els èxits dels altres a partir d'expressions com "això que has dit és molt interessant..." i no interrompre quan estan parlant.
- Donar temps de silenci per pensar i formular preguntes i respostes.
- Fer bones preguntes, més que donar respostes, i aquestes tenen les següents característiques (Márquez, Roca i Via, 2003; Pomar, De Puig i Sbert, 2000):

1. Preguntes productives, que no se centren a reproduir coneixements sinó a construir-los i integrar-los amb els previs. Es poden fer preguntes que comencen amb “per què, per què creus... o com”.
 2. Que tenen un context
 3. Preguntes que demanen realment el que volen demanar, utilitzant les paraules precises com argumentar, definir o classificar, etc.
 4. Preguntes obertes, que no impliquen una resposta concreta i única.
 5. Preguntes que afavoreixen a la construcció i la reconstrucció del coneixement, a partir de la integració dels que ja té l'alumne. Han de ser qüestions que fomenten i l'interès i la curiositat per aprendre a partir de la sorpresa i la incertesa. També han de ser preguntes significatives que permetin avançar cap a aprenentatges amb un sentit i utilitats pels alumnes. És a dir, també les preguntes que es treballen han de tenir una transferència a altres àmbits. A més, per a poder construir i integrar nous aprenentatges és necessari ser flexibles i oberts i treballar a partir de preguntes que tinguin en compte la provisionalitat dels sabers.
 6. Preguntes que aprofundeixen en el coneixement a partir d'aspectes lògics, raons, fets, definicions, comparacions, interpretacions i per tant impliquen respostes elaborades.
 7. Preguntes que fomenten la consciència del procés d'aprenentatge, per tal que els infants puguin autogestionar els seus coneixements i habilitats per a canviar i millorar aquells aspectes que siguin necessaris.
 8. Preguntes que creen comunitat de recerca, ja que cal tenir en compte la diversitat d'opinions i sabers dels altres. S'ha de veure com un aspecte positiu i no com una dificultat que afavoreix la recerca continua del coneixement. Cal tenir una actitud afectiva i de respecte i per això també serà necessari el desenvolupament d'habilitats de relació interpersonal i d'aspectes emocionals.
- Les preguntes que es formulen durant el diàleg han de treballar les diferents habilitats de pensament (De Puig i Sàtiro, 2001), a partir de preguntes com “que pot ser això...?”, com podem saber que....?” per treballar habilitats de recerca, preguntes com “Pots dir això amb altres paraules?, pots posar un exemple del que dius”, per a treballar habilitats de conceptualització i anàlisi, preguntes com “per què penses que...?, que passaria si...? per a treballar les habilitats de raonament. A partir de preguntes com “pots representar amb mímica això que dius?, podem saber per l'expressió de la cara que...?” es poden treballar les habilitats de comunicació.

El final de la sessió és també un moment de gran importància i necessari per a dur a terme la sessió de manera eficaç, ja que es promou la metacognició i la reflexió del procés d'aprenentatge i per això l'alumnat ha de continuar tenint un paper central. És a dir, el docent ha de programar aquest moment, tenint en compte les activitats que durà a terme i el temps, ja que aquest ha de ser suficient per a concloure la sessió de manera tranquil·la i adequada (Sanmartí i Ojuel, 2016). A l'hora de fer la conclusió es poden tenir en compte els següents aspectes.

S'ha de demanar als infants el que s'ha parlat durant la sessió, i entre tots fer un resum, a partir de preguntes com "Que hem fet avui? Que hem après? Que sabem ara que abans no sabíem? Que no m'ha quedat clar? A més, es pot lligar amb una reflexió sobre el que s'ha fet i com s'ha fet/ après durant la sessió. Es poden fer preguntes com "Com ho hem après? Que és el que m'ha sorprès més? Per què?" Segons es cregui convenient, es pot estructurar la informació, a partir de paraules clau i dibuixos, fotografies o els mateixos objectes utilitzats durant la sessió i plasmar totes les idees sobre una cartolina, pissarra, etc. D'aquesta manera, tenir el suport visual permet recordar el que s'ha treballat a classe i facilita la presa de consciència del procés d'aprenentatge.

A més, si hi ha un racó de filosofia, en aquest es pot anar registrant el procés d'aprenentatge i lligar el treball de les diferents sessions.

També, per a finalitzar la sessió és important relacionar i connectar els aprenentatges i la manera de treballar amb la pròpia vida i amb un mateix i donar sentit i utilitat a tot el que es treballa a la sessió. És a dir, la construcció de l'aprenentatge significatiu permet que s'integri la manera d'aprendre i el desenvolupament dels aprenentatges a la vida quotidiana. El docent pot fer preguntes com "Per què serveix el que hem fet avui?" A la nostra vida quotidiana podem fer servir el que hem treballat avui? Com?

A continuació, cal anticipar la següent sessió i establir així una connexió entre les sessions. El docent pot afavorir l'interès dels infants i donar alguna pista del que es farà a partir d'una endevinalla o d'un joc.

Finalment, cal dur a terme l'avaluació a partir de l'avaluació figuroanalògica, on s'estableixen analogies i relacions entre els aspectes a avaluar i una sèrie de materials, com imatges o figures i d'aquesta manera els infants s'autoavaluen i també avaluen la proposta. Després el docent també realitza l'avaluació de la proposta, dels infants i de la seva pròpia tasca. L'avaluació s'explicarà de manera més extensa en un apartat més avall.

Cal tenir en compte que la Filosofia 3/18 té una transcendència més enllà de la sessió i de l'aula i genera efectes de caràcter professional i personal al docent. El rol docent facilitador, la manera d'entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge i els principis i finalitats que defensa la Filosofia 3/18 s'estén a altres moments de la vida de l'aula, del centre i de la vida en general. Segons Lipman (citada per De Puig, 2012, p.19) "la filosofia és la disciplina que prepara per pensar les altres disciplines".

Per començar, la filosofia ha aportat una sèrie d'aspectes al treball per projectes de manera que ambdós comparteixen la importància del diàleg on es posen en pràctica i es desenvolupen les habilitats de pensament i la construcció del coneixement a partir de la comunitat de recerca. Les dues propostes es basen en la formulació de bones preguntes, la interrelació dels coneixements i la metacognició, l'actitud investigadora i flexible, la provisionalitat del coneixement i el foment del pensament autònom.

A més, tots els moments de diàleg i de comunicació cara a cara són oportunitats per a crear espais de pensament i que el docent posi en pràctica el rol facilitador i els principis la Filosofia 3/18, com per exemple, el moment del conte, l'assemblea, el ritual d'entrada o bon dia (si es realitza), la proposta d'experimentació, el moment de l'alimentació, etc. De manera implícita també es treballen aspectes emocionals i habilitats de relacions interpersonals.

Finalment, fomenta el desenvolupament de l'actitud filosòfica i de les habilitats de relació interpersonals. Implica una manera específica d'entendre les relacions entre les persones, no només amb els infants sinó també amb els companys de feina o en la vida personal.

5.2. Metodologia

Organització del centre

Per començar, és important que a l'hora de dur a terme el programa es tinguin en compte la realitat del centre, és a dir els recursos i l'organització del centre, la formació i actituds del claustre, les característiques del barri o del poble, els infants i la implicació de les famílies.

El centre educatiu és un context social rellevant, amb unes actituds i valors implícits i una manera determinada d'entendre les relacions i la comunicació entre les persones. És necessari que aquest context sigui coherent amb els principis de la Filosofia 3/18 per a poder dur a terme el projecte de manera eficaç

El programa Filosofia 3/18 hauria d'involucrar a tot el centre i formar part del projecte educatiu de centre i de la concreció curricular, és a dir, el programa hauria d'estar regulat als instruments de gestió de caràcter estable del centre. Així podria tenir continuïtat i no seria una proposta aïllada d'aula, però per això cal compartir una mirada d'infant i un rol docent determinat entre tot el claustre. Seria convenient, tal com s'ha comentat abans, que tot el claustre realitzés una formació inicial en Filosofia 3/18 i que la necessitat de formació sorgís dels docents.

A l'hora d'implementar el projecte de Filosofia 3/18 es podria fer de moltes maneres en funció del context del centre, encara que una manera seria a partir de la comissió de coordinació pedagògica (CCP). Si el centre és de nou o més unitats aquesta comissió està formada pel director, el cap d'estudis, els coordinadors de cicle, els membres de l'equip d'orientació educativa i psicopedagògica, el coordinador de l'equip de suport, el coordinador de la comissió normalització lingüística i el coordinador de serveis i d'activitats complementàries i extraescolar. En relació amb els acords del claustre, la CCP establiria el projecte de Filosofia 3/18, i després els coordinadors de cicle juntament amb la resta de l'equip de cicle realitzarien la programació de projecte i el desenvoluparien a l'aula. També es podria crear una comissió específica de Filosofia 3/18, integrada pels diferents mestres de cada cicle que s'encarregarien d'impulsar i avaluar el projecte. Per això, és necessari la col·laboració i implicació de tots els docents.

Organització de l'aula

En concret, a l'aula el docent ha de crear un clima per pensar, tenint en compte el context de la classe. Aquest clima ha de ser de calma, de confiança, de respecte i afecte. El que ajudarà a aconseguir i fomentar aquest clima són els següents aspectes: l'ambient que es creï, l'espai i el temps (De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro, 2001).

Per a aconseguir un ambient càlid, a l'hora d'iniciar la sessió es pot utilitzar una llum més tènue, utilitzar una espelma o un fanal o posar música tranquil·la, per anunciar l'inici de Filosofia 3/18. Aquests aspectes permeten l'anticipació de l'activitat, cosa que ajuda als infants a preparar-se i a saber que es farà.

Pel que fa a l'espai físic, és convenient realitzar la sessió a un espai determinat i específic i que sigui agradable. Per aconseguir el clima esmentat, el docent i els infants s'han de situar en

posició igualitària com per exemple en cercle o semicercle i es poden seure a terra sobre una estora, amb coixins, perquè estiguin còmodes físicament i afavoreixi la confiança per a dur a terme les sessions.

Encara que la pràctica filosòfica es pot traslladar a altres moments d'aula i de la vida en general, és important establir un temps definit a l'horari o a la vida d'aula per a realitzar-la. Les sessions no han de ser molt llargues, de quinze minuts en infants de 2-3 anys i de mitja hora al segon cicle d'infantil. Per tal de garantir la continuïtat es poden programar dues sessions a la setmana i és convenient que aquestes es facin a primeres hores del matí. En cursos superiors la sessió pot ser d'una hora.

Quant als materials, per una banda, el docent disposa dels manuals creats pel grup IREF, un dedicat especialment al docent, *Pensem-hi*, per escoles bressols, i *Tot pensant* pel segon cicle d'infantil. Pel que fa al segon cicle d'infantil, el manual d'ús amb els infants és *Tot pensant contes*. El manual del docent ofereix un conjunt d'activitats, organitzades per habilitats de pensament per treballar-les.

Els materials per a realitzar les propostes són:

- Contes: al primer cicle es proposa *La rateta que escombrava l'escaleta*, *Rinxols d'Or i els tres óssos*, *El lleó i el ratolí*, *El caragol i l'herba de poníol* i *Els tres porquets* (De Puig, 2013). En canvi, al segon cicle es proposa *En Patufet*, *Hi havia una vegada un sací pereré*, *L'Aladí i la llàntia meravellosa*, *La gallina Lina*, *L'aneguet lleig* i *La Bella Dorment* (De Puig i Sàtiro, 2001).
- Obres d'art: al primer cicle es treballen obres de Tarsila do Amaral, *Autoretrat (abric vermell)*, *L'arbre de papaia*, *L'estació*, *Venedor de fruites*, *La lluna*, *El brau*, *La família* i *Port I* (De Puig, 2013). En canvi al segon cicle es treballen obres de Kandinski, *Parella a cavall*, *Murnau. Visita amb tren i castell*, *Moscou I* i *Composició VIII*; de Picasso, *Pobres vora el mar*, *Dones corrent a la platja*, *Nena amb vaixell*, *Pesca nocturna a Antíbol* i de Miró, *Autoretrat*, *La taula (Natura morta amb conill)*, *La terra llaurada* i *Les escales com a roda de foc travessen el blau* (De Puig i Sàtiro, 2001).
- Jocs: els que proposa el grup IREF, són variats i fàcils d'adaptar a qualsevol cultura o ambient. Els materials són quotidians i fàcils d'adquirir, de fet hi ha jocs que no requereixen material específic, com el joc de la gallina cega o endevinar el pensament

de l'altre, i d'altres sí que en necessiten, com les ombres xineses, que necessiten un llençol i llanterna (De Puig i Sàtiro, 2001).

A part d'aquests, és convenient que el docent elegeixi un objecte, com una mascota o titella, que faci d'element conductor entre les sessions i així els infants el relacionen amb les sessions de Filosofia 3/18.

Pel que fa als participants, és convenient realitzar les sessions amb el grup d'infants reduït, per exemple, amb la meitat de la classe, per tal de facilitar l'atenció i la participació. Tampoc no han de ser grups petits, que impedeixi la diversitat d'idees i opinions. D'altra banda, si és possible, es recomana que durant la sessió hi hagi dos docents, així un condueix el diàleg i l'altre pot observar i documentar la sessió.

Les famílies

La relació entre família i escola és molt important, ja que són dos contextos clau de desenvolupament de l'infant, i per això cal establir canals de comunicació, i fomentar el diàleg i de col·laboració amb les famílies perquè hi hagi una continuïtat de les pràctiques educatives. És important que el docent transmeti una actitud oberta, de confiança, de respecte, sense prejudicis i ofereixi el suport necessari a les famílies (Ferrer i Riera, 2015).

Encara que s'ha comentat que és convenient establir un temps específic per a realitzar la pràctica de Filosofia 3/18, aquesta es pot traslladar a molts altres moments de la vida. A l'entorn familiar es poden realitzar una sèrie de pràctiques que permeten la continuïtat del programa. El llenguatge i el pensament es relacionen de manera recíproca i continua, ja que el pensament s'expressa a través del llenguatge i el llenguatge permet el pensament. Així doncs, per a poder desenvolupar el llenguatge i el pensament cal aprofitar i fomentar els moments de diàleg cara a cara. És important que les famílies prenguin consciència de la manera de relacionar-se amb l'infant, del seu estil comunicatiu i de les actituds que mantenen a l'hora de dialogar. Cal tenir en compte que la família dialoga amb l'infant des del seu naixement amb la mirada, el contacte, la gestualitat i l'expressivitat (Ferrer, 2012). Algunes de les pràctiques que donen continuïtat i que les famílies poden integrar són les següents:

- Aprofitar tots els moments de la vida quotidiana per a fer preguntes i dialogar amb l'infant, ja que aquests moments permeten l'adquisició del llenguatge verbal i el desenvolupament de les competències i actituds comunicatives de l'infant. Aquests moments han de ser de qualitat, cal tenir temps per escoltar i deixar parlar a l'infant.

Per exemple, el moment de la higiene personal o l'alimentació són moments claus de socialització que permeten el diàleg.

- Fomentar que els infants prenguin la iniciativa en les seves decisions, com per exemple triar la roba que es volen posar.
- Contar contes, ja que és una oportunitat de desenvolupament del llenguatge on es treballa el vocabulari, l'entonació, vocalització, etc. Després de contar-lo es pot mantenir un diàleg sobre aquest, que és el que li ha agradat més? Per què? Imaginar un final alternatiu, etc. Introduir nous personatges, etc.
- Cercar temps de joc compartit amb l'adult o altres infants, ja que la interacció amb altres persones fomenta el desenvolupament del llenguatge oral.
- Crear una col·lecció de làmines, o amb els quadres de casa i aprendre a mirar-los, i fer-se preguntes, suposicions, etc., sobre aquests.

5.3. Avaluació

L'avaluació és una part essencial de la Filosofia 3/18, ja que el concepte d'avaluar i filosofar estan estretament lligats pel fet que impliquen l'acció de pensar. És a dir, el terme pensar és l'aspecte fonamental i de nexa entre l'avaluació i la Filosofia 3/18 (De Puig i Sàtiro, 2001; Sanmartí, 2020). A més, avaluar implica aprendre, és a dir a prendre a pensar, ja que per una part afavoreix l'aprenentatge de l'alumnat i també la pràctica reflexiva de docent (Jones, 2016; Sanmartí, 2020).

L'objectiu de l'avaluació és aprendre a pensar perquè l'infant prengui consciència del procés d'aprenentatge, de la manera com aprèn i que aprèn, i que ell mateix pugui autoregular-se, autoavaluar-se, per prendre decisions i avançar davant les dificultats (Sanmartí, 2020). Per tal de promoure l'autoavaluació són necessaris les següents condicions:

- En primer lloc, s'ha de pensar i determinar els objectius d'aprenentatge i tenir en compte si tenen sentit, si són compartits pels infants, etc.
- En segon lloc, cal pensar abans de fer i planificar per després poder avaluar el procés, ja sigui del desenvolupament de la proposta, dels infants o del mateix docent.
- En tercer lloc, és important establir uns criteris d'avaluació i donar informació de com millorar i avançar i si l'aprenentatge és significatiu.

A l'hora de planificar l'avaluació, les activitats, instruments i estratègies, cal tenir en compte la diversitat de totes aquestes perquè no es converteixen en activitats rutinàries. En

L'avaluació no és convenient seguir sempre la mateixa rutina per fomentar aprendre a pensar de manera autònoma.

Per a poder reconèixer i analitzar com és el procés de millora i saber que cal modificar o aprendre, és útil recollir dades i documentar les diferents sessions i comparar-les entre elles en relació amb els criteris d'avaluació. Cal tenir en compte, que l'avaluació no es basa en moments puntuals o en resultats sinó en el procés i la millora de les competències (Sanmartí, 2020).

Quant als instruments i estratègies d'avaluació cal diferenciar el de recollida de dades, els d'anàlisi de dades i els de presa de decisions.

L'observació permet recollir dades de la proposta de Filosofia 3/18, els infants i el paper de docent. En concret, l'observació ha de ser sistemàtica, ja que es precisa els subjectes, situacions i comportaments que es volen avaluar i també es planifiquen els instruments de registre de les dades observades. D'aquesta manera, el docent exerceix el rol d'observador participant, ja que acompanya i comparteix el temps i l'espai amb els subjectes observats, i és per això que la seva implicació és elevada. Aquest rol, no s'ha d'entendre com una activitat aïlla sinó com una actitud permanent en totes les situacions de l'aula. A més, els infants també participen del procés d'avaluació, tal com defensa el projecte de Filosofia 3/18 (Mozes, 2016).

Pel que fa als instruments d'observació i registre, el docent pot utilitzar els sistemes tecnològics de vídeo, àudio o fotografia, la qual cosa permet gravar o captar la situació de manera fidel i facilita la posterior anàlisi i transcripció de la informació. També es poden utilitzar instruments narratius, com diaris o registres anecdòtics, però en aquest cas el docent ha d'enregistrar la informació al mateix moment que realitza la sessió. Si hi ha dos docents a l'aula, que és una situació molt recomanable, un dels dos pot observar, registrar la informació i avaluar, mentre l'altre guia la sessió (Aragón, 2010).

L'anàlisi de dades es pot fer a través d'una rúbrica, però la realització d'una bona rúbrica és complexa, ja que cal seleccionar de manera precisa i clara les dades que s'han d'analitzar. És necessari que aquesta exposi idees claus de millora per saber els canvis que cal incorporar (Sanmartí i Mas, 2016).

Pel que fa a les estratègies de presa de decisions, una manera és la coavaluació i la retroalimentació entre el docent- infants, entre docents o entre els infants, ja que el fet de tenir un referent afavoreix la millora del procés i l'autoconeixement. És a dir, l'avaluació compartida fomenta la reflexió i per tant el canvi i la millora de la pràctica docent i del procés d'aprenentatge (Domingo i Bové, 2016).

Avaluació de la proposta

Quant a l'avaluació de la proposta, els criteris que es poden tenir en compte són: el funcionament i dinàmica de grup, és a dir el grau de participació, la relació entre els infants i l'evolució i ordre de la sessió, el tema i interès per la sessió i si l'espai ha estat adequat i el temps ha estat suficient.

L'avaluació de la proposta es duu a terme al final de la sessió, com s'ha comentat més amunt, i es fa amb la implicació dels infants, ja que en un primer moment aquests avaluen la sessió a partir dels criteris que s'exposen més avall. Cal dir que posteriorment el docent també avalua la proposta.

L'avaluació es fa a partir de l'avaluació figuroanalògica, és a dir, establint analogies entre els materials utilitzats per avaluar i els criteris que s'avaluen. És convenient que el material que s'utilitzi sigui estètic i de la vida quotidiana. A continuació es fa una proposta de les activitats per avaluar cada aspecte a partir d'una sèrie de criteris tancats, és a dir, els criteris ja estan donats. Cal dir que hi ha moltes maneres d'avaluar cada criteri a partir de material variat, i cada docent pot utilitzar i/ o inventar l'activitat d'avaluació que cregui més convenient (De Puig, 2013; De Puig i Sátiro, 2001).

Aspecte avaluable	Criteris	Material
Grau de participació	Tots hem participat Alguns hem participat Pocs hem participat	Torre de cinc peces de fusta Torre de tres peces de fusta Torre d'una peça de fusta
La relació entre els infants	Tots ens hem respectat Alguns ens hem respectat Pocs ens hem respectat	Fer passa d'elefant Fer passa de moix Fer passa de tortuga
L'evolució i ordre de la sessió	La sessió ha estat tranquil·la i clara La sessió no ha estat	Música tranquil·la Música ritme molt ràpid i desordenat

	tranquil·la i clara	
El tema i interès per la sessió	M'ha agradat molt M'ha agradat No m'ha agradat	Cara somrient Cara normal Cara trista
Si l'espai ha estat adequat	L'espai m'agrada molt L'espai m'agrada L'espai no m'agrada	Mocador groc Mocador verd Mocador blanc
El temps ha estat suficient.	La sessió ha estat llarga La sessió ha estat normal La sessió ha estat curta	Rellotge gros de paret Rellotge - despertador Rellotge petit

En un principi, quan es realitzen les activitats d'avaluació és convenient realitzar-les a partir de criteris tancats. Més endavant sí que es pot anar introduint avaluacions obertes sobre els diferents aspectes de la sessió i de l'autoavaluació dels infants, com per exemple:

- Que après avui? Que no m'ha quedat clar?
- Per què m'ha agradat la sessió? Que milloraria?

De fet, es podria crear una maleta de l'avaluació, amb un recull d'activitats d'avaluació figuroanalògica, els objectius de cada activitat i els materials corresponents. Després el docent també avaluarà la proposta a partir d'una sèrie de criteris com:

1. La posició en què estan asseguts els nens fa possible que es vegin els uns als altres quan enraonen?
2. Estic situat dins el grup de tal manera que puc veure cada alumne, i hi puc parlar i el puc sentir?
3. És l'ambient de la classe suficientment tranquil perquè els nens puguin sentir el que diuen els altres?
4. El desenvolupament de la sessió ha estat adequada i ordenada? Per què?
5. Quines activitats de la sessió han anat bé, per què?
6. Quines activitats no han sortit com esperava, per què?
7. Que canviaria? Que mantindria?

Avaluació dels infants

Pel que fa a l'avaluació dels infants, una part es pot fer a partir de l'avaluació figuroanalògica, amb la implicació d'ells mateixos, on són els infants que s'autoavaluen, i l'altra part, és el docent qui avalua a partir d'allò que observa durant la sessió. Aquesta part es pot fer a continuació de l'avaluació de la proposta.

Els resultats a aconseguir han de respondre els següents objectius:

- Desenvolupar el pensament crític
- Desenvolupar el pensament creatiu
- Desenvolupar el pensament acurat
- Desenvolupar el pensament autònom des d'una perspectiva democràtica
- Desenvolupar les habilitats de pensament

Els criteris a tenir en compte per avaluar el pensament crític són: la fonamentació en judicis, raons, criteris lògics i arguments, l'autocorrecció i ser capaç d'identificar els errors per a millorar i tenir en compte les circumstàncies i el context.

El pensament creatiu es pot avaluar a partir de criteris com la fluïdesa per establir connexions i generar diferents idees, etc., la flexibilitat per adaptar-se i superar conflictes, i tenir un pensament original i diferent.

Quant als criteris avaluadors del pensament acurat, aquests són el desenvolupament del pensament apreciatiu que valora i reflexiona cada situació, el desenvolupament actiu, que implica acció i actuar amb coherència amb el pensament. També cal desenvolupar el pensament afectiu, que té en compte les emocions i l'empàtic, que té en compte a l'altre des de la comprensió i el reconeixement.

El pensament autònom es pot avaluar a partir de la iniciativa a l'hora d'intervenir en el diàleg. L'infant no depèn de les opinions dels companys o del docent i té poder de decisió.

Pel que fa a les habilitats de recerca, conceptualització i anàlisi, de raonament i de comunicació es poden usar criteris per avaluar com: les alternatives que es proposen, les comparacions que es realitzen, les relacions de causa i efecte que s'estableixen o les improvisacions que fan.

Una gran part dels aspectes es poden avaluar a partir de l'avaluació figuroanalògica amb els infants, ja que prenen consciència del procés d'aprenentatge i de les millores i canvis que poden realitzar.(De Puig, 2013; De Puig i Sàtiro, 2001). A continuació es fa una proposta:

Aspecte evaluable	Criteris	Material
-------------------	----------	----------

El grau de participació	He participat molt He participat He participat poc	Torre de cinc peces de fusta Torre de tres peces de fusta Torre d'una peça de fusta
La relació amb els infants	He respectat tots els meus companys He respectat alguns dels meus companys He respectat a pocs companys	Fer passa d'elefant Fer passa de moix Fer passa de tortuga

Després, el docent, a l'hora d'analitzar allò que ha observat durant la sessió pot tenir en compte una sèrie de preguntes, que responen els objectius i criteris esmentats abans (Lipman i Sharp, 1990):

1. Quins alumnes, durant els exercicis, han dirigit, moltes vegades les respostes cap a mi?
2. Quins alumnes, durant els exercicis, moltes vegades han dirigit les observacions cap a altres alumnes? Com?
3. Quins alumnes acostumen a raonar les seves opinions?
4. Quins alumnes no raonen les seves opinions?
5. Quins infants han estat molt silenciosos? Per què?
6. Quins alumnes necessiten l'encoratjament del mestre? Per què?
7. Es desenvolupa el pensament autònom, és a dir, té poder de decisió i no depèn de les opinions dels altres?
8. Quines habilitats específiques s'han reforçat durant la sessió? Quines s'han de treballar en el futur?
9. Es desenvolupa el pensament crític? És a dir, es desenvolupa un pensament que sàpiga usar criteris fiables, que sigui sensible al context i sigui autocorrectiu?
10. Es desenvolupa el pensament creatiu, és a dir, un pensament flexible i imaginatiu?
11. Es desenvolupa un pensament acurat que desvetlli la sensibilitat i contempli la dimensió estimativa i afectiva de les relacions?

Autoavaluació

És important que el paper del docent es fonamenti en la reflexió continua, i si aquesta és compartida amb altres docents, facilita la millora, el canvi i la presa de decisions en la pràctica professional (Domingo i Bové, 2016).

És així que els principals objectius que ha d'assolir són:

- Desenvolupar el rol facilitador
- Desenvolupar un rol empàtic i assertiu
- Formular bones preguntes que permetin treballar les habilitats de pensament a partir del diàleg

El fet d'utilitzar instruments d'observació de vídeo, permet que el docent pugui analitzar la seva intervenció, actituds, analitzar la seva comunicació verbal i no verbal, l'ambient de la sessió, etc. També es poden utilitzar altres instruments com el d'àudio. En el cas que durant la sessió hi hagi la presència d'un altre docent, aquesta permet la coavaluació, compartir les reflexions i analitzar-les.

A l'hora de realitzar l'autoavaluació, el docent he de tenir en compte els següents criteris: el seu rol i intervenció, allò que ha anat bé i allò que no, els canvis que faria, l'actitud que ha mantingut, el desenvolupament de les habilitats de relació interpersonal, etc. Algunes de les preguntes que guien l'autoavaluació són les següents (Lipman i Sharp, 1990):

1. El llenguatge que utilitz és curós, precís i clar? Com ho faig?
2. La comunicació no verbal, postura corporal, gests, mirada és adequada? Fomenta el desenvolupament de les habilitats socials? Per què?
3. Mantenc una actitud de recerca, objectiva, afectiva, flexible, comprensiva, de confiança i de prudència? Com ho faig?
4. Sóc jo qui planteig totes les preguntes? I aquestes són reproductives o productives?
5. Les preguntes que he formulat per a treballar l'habilitat han estat adequades? Per què?
6. Encoratj els alumnes a comentar el que diuen els altres i a fer preguntes?
7. Quan un alumne contesta, procur perseguir una mica més la resposta amb una altra pregunta o pas simplement a l'alumne següent?
8. Quan els alumnes parlen es dirigeixen els uns als altres? Foment la comunicació en estrella?
9. Don temps suficient per pensar?
10. En quins aspectes necessit formar-me més? Que he de millorar?

6. Conclusions

En Filosofia 3/18 és imprescindible desenvolupar un rol docent que sigui el de facilitador, que acompanya i promou a l'infant a què pensi millor per si mateix des d'una perspectiva democràtica. Per això cal crear una comunitat de recerca que promou el diàleg i el pensament

reflexiu, crític i creatiu, i així la posada en pràctica les habilitats de pensament.

Així doncs, el docent ha de desenvolupar una sèrie d'estratègies educatives a l'hora de dur a terme la sessió de Filosofia 3/18. En primer lloc, és important programar per tal de dur a terme una gestió d'aula de manera eficaç, tenint en compte les activitats i els objectius que es plantegen, entre altres aspectes. El docent ha de crear les condicions necessàries que facilitin l'acció de pensar i de dialogar, a partir d'un ambient de calma, un espai físic que generi confiança i un temps definit en l'horari. També ha de formular bones preguntes que permetin construir aprenentatges i a partir d'aquestes treballar les habilitats de pensament. Cal donar temps per pensar i generar la reflexió i la metacognició per tal que els infants prenguin consciència del procés d'aprenentatge i puguin autoregular els seus coneixements i ser més autònoms a l'hora de prendre decisions per a millorar i avançar. És així que l'avaluació té un paper fonamental i imprescindible en la filosofia 3/18 i per tant en el rol docent.

Però per a desenvolupar el rol docent en filosofia 3/18 de manera eficaç és important adquirir una formació teòrica i practica sobre el programa de filosofia 3/18, per a després aplicar-lo amb els infants. La formació és necessària per a ser un docent competent i desenvolupar l'esperit crític, creatiu i reflexiu i adquirir estratègies per tal de revisar i millorar la pròpia pràctica.

A més, cal desenvolupar habilitats socials com l'empatia i l'assertivitat que es posen en practica a partir de les habilitats de comunicació interpersonal, tant verbal com no verbal.

Tot el comentat fins ara sobre el del rol docent en Filosofia 3/18 és important que estigui fonamentat en l'actitud filosòfica, que es caracteritza per ser oberta i de recerca, i veure la incertesa com una oportunitat de coneixement. Aquesta actitud s'ha de complementar amb l'actitud d'investigació, de recerca de la veritat, flexible, comprensiva, objectiva, afectiva, de confiança i de prudència. L'actitud filosòfica implica una manera d'entendre el món i per tant cal prendre consciència sobre aquesta i la manera com s'expressa. Té influència més enllà de la sessió de filosofia, ja que aquest rol docent té transcendència a altres moments de la vida de l'aula, i també de la vida en general. És així que té efectes en l'àmbit professional i també de caràcter personal.

Referències

- Andrés, I. (1996). Algunes idees del curs d'Angelica Sàtiro. *Butlletí Filosofia 6/18*, 27-28, 6.
- Andrés, I. (1996). Dossier d'avaluació. D'on venim: introducció. *Butlletí Filosofia 6/18*, 27-28, 3.
- Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 35, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Cayr, N. (2018). Philosophy for children in teacher education: effects, difficulties and recommendations. *International electronical journal of elementary education*, 11, 173-180. <https://doaj.org/article/86b60c54ecdf4677b934a6c578532b00>
- Crespi, M.A., Seguí, L., Castell, T., i Pomar, M. B., (2019). Ceip es pont: per què feim una hora setmanal de filosofia? Projectes de treball i filosofia 3/18. *Bones practiques en entorns pedagògics*, 1.
- Codina, Ll. (2017). *Revisiones bibliográficas y cómo llevarlas a cabo con garantías: systematic reviews y SALSA Framework*. <https://www.lluiscodina.com/revisio-sistemica-salsa-framework/>
- De Puig, I. (2010). Alguns ingredients de la formació del professorat en el projecte Filosofia 3/18. *Butlletí Filosofia 3/18*, 84, 1-2.
- De Puig, I. (2010). Estructura d'una sessió. *Butlletí Filosofia 3/18*, 81-82, 1-8.
- De Puig, I. (2012). *Fer filosofia a l'escola*. Eumo.
- De Puig, I. (2012). Paper de l'ensenyant a les classes de Filosofia 3/18. *Butlletí Filosofia 3/18*, 93, 1-4.
- De Puig, I. (2012). Presentació del projecte Filosofia 3/18. *Quaderns d'avaluació*, 21, 29-35 <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsAvaluacio/article/view/254036>
- De Puig, I. (2013). *Pensem-hi!* Eumo.
- De Puig, I. i Sàtiro, A. (2001). *Tot pensant. Recursos per a l'educació infantil*. Eumo.
- Domingo, A. i Bové, C. (2016). L'avaluació formadora dels docents. *Perspectiva escolar*, 390, 51-55. https://www.rosasensat.org/magazines/perspectiva- escolar/390/pe_390.pdf
- Ferrer, I. (2012). *L'artesanía de la comunicació. Diàleg, escola i llenguatge a l'etapa 0-6*. Editorial Graó
- Ferrer, M. i Riera, M. A. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELADEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 27-42. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4879>
- GrupIREF. (2018). *Coses a tenir en compte a l'hora de fer filosofia a l'aula*. <https://www.grupiref.org/documents/abans-d-anar-a-l-aula.pdf>
- GrupIREF. (2018). *Oferta de cursos i activitats*. <https://www.grupiref.org/cursos2020/>
- GrupIREF. (2018). *Propostes d'avaluació figuroanalògic*. <https://www.grupiref.org/#GrupIREF/RECURSOS>
- Guitard, R. (2002). *Les actituds en el centre escolar. Reflexions i propostes*. Editorial Graó
- Jones, J. (2016). Avaluació formativa: que hi ha de nou? Una mirada des d'Anglaterra. *Perspectiva escolar*, 390, 6-12. https://www.rosasensat.org/magazines/perspectiva-escolar/390/pe_390.pdf
- Lipman, M. (1990). Filosofia per a nens i nenes i pensament crític. *Butlletí Filosofia 3/18*, 2, 5-8. Lipman, M. (1998). Aprender el poder del pensamiento. Dins V. Ferrer (Coord.), *Pensamiento complejo y educación* (pp. 69-93). Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. i Sharp, A.M. (1990). *Buscant el sentit*. Eumo
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

- Llabata, P. (2016). L'aprenentatge cooperatiu en la formació dels mestres: estudi d'una experiència. *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, 2016, 337-353. http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2016p337.dir/Anuari_e_ducacio_2016p337.pdf
- Mariño, L., Pulido, O., y Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7, 81-101. <https://doi.org/article/eb5ca9ecf3ec43b0a0f8954f99c81010>
- Márquez, C; Roca, M. i Via, A. (2003). Plantejar bones preguntes: El punt de partida per mirar, veure i explicar amb sentit. En Sanmartí, N. (coord.). *Aprendre Ciències tot aprenent a escriure ciències*. Barcelona: Ed.62.
- Martínez- Olmo, F. (2012). Avaluació del projecte de Filosofia 3/18. *Quaderns d'avaluació*, 21, 36-51. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsAvaluacio/article/view/254037>
- Mesquita, V. (2007). Teacher formation in philosophy for children at Brasil: som aspects. *Childhood & Philosophy*, 3, 313-346. <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/catart?codigo=5013875>
- Mozes, E. (2016). La observación en la Pedagogía Pikler. *RELADEI, Revista latinoamericana de educación infantil*, 5 (3), 27- 35. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4929>
- Parfitt, V. (2019). Why teacher beliefs and values are important in p4c research. *Childhood and philosophy*, 15, 1-19. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.37500>
- Pomar, M., De Puig, I. i Sbert, M. (2000). Per que és interessant fer preguntes? *Butlletí Filosofia 3/18*, 39-40, 4-7.
- Samper, J. Ll. (1992). Papel del profesor en el proyecto Filosofia 3/18. *Butlletí Filosofia 3/18*, 10-11, 1-5. <https://www.grupiref.org/documents/papel-del-profesor.pdf>
- Sanabria, A. y Janneth, C.(2016).Actitud filosófica e infancia : formación y transformación de maestros. *Universitas Philosophica*, 66, 237-261. <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/catart?codigo=5445903>
- Sanmartí, N. (2020, Maig, 22). *XXII Conferència Filosofia 3/18* [vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=htLAO6clkwY&t=6148s>
- Sanmartí, N. i Mas, M. (2016). Les rúbriques per a una avaluació plantejada com un aprenentatge. *Perspectiva escolar*, 390, 37-41. https://www.rosasensat.org/magazines/perspectiva-escolar/390/pe_390.pdf
- Sanmartí, N. i Ojuel, M. (2016). Com comencem i acabem les classes? Reflexions i pràctiques. *Perspectiva escolar*, 390, 13-20. https://www.rosasensat.org/magazines/perspectiva-escolar/390/pe_390.pdf
- Sátiro, A. (1996). Evaluar: cuestión humana. *Butlletí Filosofia 6/18*, 27-28, 4-5.
- Sátiro, A. (2005) Filosofia para niños: un proyecto educativo. *Filosofía en la escuela* (pp .47-52). Editorial Laboratorio Educativo.
- Sátiro, A. (2009). Una mirada creativa vers l'avaluació. *Guix: Elements d'acció educativa*, 358, 20-26. <http://0-dialnet.unirioja.es.llull.uib.es/servlet/articulo?codigo=3065528>
- Sátiro, A. (2012). La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa, *Crearmundos*, 10, 34-41. http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/revista%20Crearmundos10.pdf
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía per una ciutadania creativa*. Universitat de Barcelona, Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/96169>
- Terricabras, J.M. (1995). Que vol dir progressar en Filosofia? *Butlletí Filosofia 6/18*, 22, 6-11.
- UNESCO. (2011). *Recomanacions per l'educació filosòfica a Amèrica del nord i Europa*. <https://www.grupiref.org/documents/recomanacions-UNESCO.pdf>

