

Robert Fisher

**Diálogo creativo
Hablar para pensar
en el aula**



Título original de la obra:
Creative dialogue, Talk for thinking in the classroom

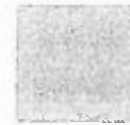
All Rights Reserved. Authorized translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2013)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados
Depósito legal: M-530-2013
ISBN: 978-84-7112-678-8

Compuesto por: Ángel Galiardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algote (Madrid)
Fotografía de la cubierta de Mar del Rey



Contenido

AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	11
¿De qué trata este libro?, 13.—Los principios clave del aprendizaje dialógico, 15.—Por qué necesitan dialogar los niños, 15.—¿Qué clase de uso de la palabra es el diálogo?, 18.—Diálogo a través de las diferencias: El desarrollo de la empatía, 23.—Diálogo creativo: El centro del aprendizaje personalizado, 24.	
CAPÍTULO 1: Escuchar: Aprender a prestar atención	27
Sosegar la mente, 30.—Centrar la atención, 34.—Escuchar bien, 36.—Responder a lo que hayan oído, 37.—Aprender a escuchar, centrarse y prestar atención en la práctica, 39.	
CAPÍTULO 2: Preguntas para pensar	46
¿Por qué hacer preguntas?, 47.—Cómo perfeccionar la formulación de nuestras preguntas, 50.—Preguntas para dialogar en la práctica, 68.	
CAPÍTULO 3: Diálogo creativo para pensar	77
Preguntar y cuestionar, 79.—Establecer conexiones y ver relaciones, 83.—Examinar y ampliar ideas, 89.—Reflexionar críticamente sobre ideas, acciones y resultados, 91.—El diálogo creativo en la práctica, 94.	
CAPÍTULO 4: Diálogo crítico: Para desarrollar el razonamiento verbal	104
Cuestiones para comentar, 108.—Da las razones, 109.—Evaluar las razones, 112.—Evaluar la evidencia, 115.—Argumentar bien, 118.—Distinguir los hechos de las opiniones, 126.—Ejercite su juicio, 133.	
CAPÍTULO 5: Dialogar para aprender a través del currículum	148
Centrar la atención en los conceptos y en la comprensión, 151.—Convertirse en un modelo dialógico, 152.—Utilizar la tecnología como herramienta dialógica, 153.—Desarrollar la investigación dialógica, 156.—Definir los objetivos y metas del aprendizaje, 159.—Conocer y utilizar un conjunto de estrategias de aprendizaje, 160.—Desarrollar el diálogo para aprender en la práctica, 167.	

CAPÍTULO 6: Dialogar juntos: Dialogar para pensar en grupos	177
Dialogar en parejas, trios y grupos, 178.—Alcanzar el éxito en el diálogo, 181.—Resolver problemas con otros, 183.	
CAPÍTULO 7: Extender el diálogo para pensar	201
Participar en la discusión filosófica, 202.—Crear una comunidad de indagación, 206.—Extender el diálogo profundizando, 218.—Extender el diálogo para pensar en la práctica, 221.—Nota sobre "Filosofía para niños", 230.	
CAPÍTULO 8: Evaluación dialógica	231
Revisar los resultados, 234.—Reflexionar sobre el progreso, 235.—Recibir retroinformación crítica, 239.—Establecer objetivos de aprendizaje, 240.—Evaluar a otros: Discutir los criterios y razones para hacer juicios, 241.—Autoevaluación y concienciación: El desarrollo de la metacognición, 244.—Evaluar en diálogo, 249.—Resumen de los principios clave, 251.—Evaluación dialógica en la práctica, 251.	
CAPÍTULO 9: El futuro dialógico	259
Pensar mirando hacia adelante: Centrarse en futuros creativos, 260.—Pensar en verde: Hacer frente a los retos ambientales, 261.—Pensamiento de posibilidad: Crear mundos posibles y mejores, 263.—Diálogo y tecnología: Desarrollar el diálogo en un tecnomundo, 263.—Pensamiento de futuro en la práctica, 266.—Conclusión, 271.	
BIBLIOGRAFÍA	273
ÍNDICE DE NOMBRES Y MATERIAS	277

Agradecimientos

Quiero mostrar mi agradecimiento al gran número de docentes y de niños que han contribuido a su investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje dialógicos y, en particular, a Lizann O'CONNOR y Julie WINYARD por sus valiosos consejos en relación con este libro.

Hemos hecho todo lo posible para encontrar a los titulares de derechos de autor pero, si inadvertidamente hubiéramos olvidado a alguno, reconoceremos sus derechos en cuanto tengamos conocimiento de ello.



Introducción

Tenemos que preocuparnos por lo que piensan, no solo porque den la respuesta correcta.
(Un maestro.)

Este libro está orientado a todas las personas interesadas por enseñar a los niños* a pensar, aprender y participar en un diálogo creativo. Su mensaje es que la clave para mejorar la educación de niños y niñas está en mejorar la calidad del diálogo entre éstos y sus maestros o cuidadores. Sostiene que el diálogo creativo debe estar presente en todas las clases que se imparten en la escuela y formar parte de la experiencia cotidiana de los niños en el hogar. Es un mensaje que refleja la investigación educativa mundial sobre la enseñanza y el aprendizaje dialógicos. El libro destaca los principios del aprendizaje dialógico con los niños y ofrece orientaciones prácticas para ayudar al alumnado de todas las edades y capacidades a aprender mediante el diálogo en casa y en clase.

Preguntamos a un grupo de niños y niñas de 9 años por qué era importante el diálogo con otras personas. Andrea dijo: "Te ayuda a pensar". Dan replicó: "Ayuda a construir el cerebro". Pat añadió: "Te ayuda a aprender más" (citado en FISHER, 2007a). La investigación demuestra que tienen razón. La inteligencia humana se desarrolla primordialmente hablando y escuchando. La calidad de nuestras vidas depende de la calidad de nuestro pensamiento y de nuestra capacidad de comunicar y discutir lo que pensamos con otras personas. El alfabetismo y la capacidad de los niños de establecer relaciones con los demás se apoyan en el diálogo. Éste es el fundamento de su inteligencia emocional y de la verbal, así como del éxito en el aprendizaje y en la vida.

En la especie humana, el diálogo es el medio primordial para desarrollar la inteligencia. El gran cerebro humano evolucionó de tal manera que permite que

* Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de continuas referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como "el niño y la niña" o "el profesor y la profesora" y otras en masculino en general. (N. del E.)

los individuos negocian los complejos asuntos de la vida social por medio del diálogo. La capacidad de diálogo era y sigue siendo fundamental para la prosperidad humana. La inmensa mayoría de los elementos de información que configuran las vidas humanas han sido siempre y son en nuestros días hablados, escuchados y recordados, no escritos. En gran parte de la educación, la insistencia en lo escrito frente a lo oral ha infravalorado la importancia fundamental del diálogo. ¿Qué equivocados están los educadores y los planificadores que creen que la educación lingüística es equiparable al "alfabetismo" y ha de enseñarse como tal! Mediante la capacidad de hablar y escuchar, se desarrollan la consciencia y el entendimiento. La consciencia humana se origina en la motivación para compartir emociones, experiencias y actividades con los demás. La capacidad "dialógica" es más fundamental que el lenguaje, la escritura o el uso de herramientas. Mediante el diálogo, los niños desarrollan la consciencia, aprenden a controlar sus procesos mentales internos y desarrollan las herramientas conceptuales para pensar.

La autoconciencia del niño y su capacidad de pensar creativamente se interiorizan a partir del vínculo dialógico creado entre la madre (o la cuidadora o cuidador primario) y el niño (Hosson, 2000). Estos diálogos comienzan de forma preverbal, parten de los juegos de "cucú-tras" en la cuna y, mediante el diálogo, abren un "espacio mental" en el que las cosas se hacen pensables por primera vez. La consciencia y el repertorio de conceptos del niño se expanden mediante el intercambio verbal con otras personas importantes, como los padres y los iguales. La experiencia dialógica de los niños anterior a la escuela varía mucho, tanto en potencia como en calidad, lo que perjudica a unos e impulsa a otros al aumentar su potencial de aprendizaje. Este libro trata sobre el modo de impulsar el potencial de aprendizaje de niños y niñas mediante el diálogo.

El concepto de "enseñanza dialógica" se basa en una larga tradición de investigaciones teóricas y empíricas sobre el papel del habla en el aprendizaje y en la enseñanza. Los frutos de esta investigación no siempre se han extendido a la práctica educativa. La investigación en el aula ha descubierto que, a menudo, la experiencia de los niños de hablar y escuchar en clase no es dialógica, no conduce necesariamente a aprender ni a estimular una respuesta cognitiva (ALEXANDER, 2006). La investigación pone de manifiesto que no todos los docentes aprovechan plenamente en el aula el potencial de aprendizaje que encierra el diálogo.

Para ayudar a mejorar la capacidad de los niños de aprender mediante el diálogo, tenemos que hacer explícitos los principios que fundamentan el aprendizaje dialógico y, dado que las prácticas educativas pueden tener efectos profundos en el cerebro, promoviendo o inhibiendo hábitos de comportamiento inteligente, tenemos que explorar formas prácticas de desarrollar el diálogo con los niños. Muchos niños y niñas se percatan con facilidad de las virtudes y de las limitaciones de sus maestros o maestras. Preguntamos a una niña si su maestra era una buena maestra y respondió: "No, porque nunca te dice lo que ya no sabes". Otro

niño se quejaba: "Solo habla la maestra. No le interesa lo que pensamos nosotros". Un tercero comentó: "Me da miedo hacer algo mal, así que me quedo callado". Los niños y las niñas también pueden darse cuenta de lo que necesitan. Un niño de 12 años dijo: "La tarea de los profesores no es hacerte el trabajo demasiado fácil ni demasiado difícil. Necesitas que te planteen problemas y, a veces, metes la pata. Si no metes la pata, no aprendes". Otro dijo: "Un buen profesor hace que importe lo que tú piensas".

¿De qué trata este libro?

Este libro versa sobre el diálogo creativo con los niños. Sostiene que ni todo lo que se habla ni todo lo que se escucha es siempre y necesariamente creativo. Hablar con niños y niñas y hablar entre ellos puede tener limitaciones, resultar repetitivo y aburrido, pero el diálogo creativo consiste en utilizar el habla para estimular el pensamiento y el aprendizaje. Los diálogos son creativos cuando son abiertos, permiten opiniones diferentes (incluyendo los puntos de vista críticos) y estimulan ideas nuevas.

En esta introducción, exponemos los principios del aprendizaje dialógico, así como las razones por las que los niños necesitan dialogar, los distintos tipos de diálogo y las características especiales del diálogo creativo. Cada capítulo empieza con una exposición de los principios relacionados con el diálogo creativo y termina con ejemplos de actividades prácticas que pueden utilizarse en casa o en clase y que ilustran los principios. Las actividades de cada capítulo no se ofrecen a modo de recetas, sino solo como modelos posibles para los diálogos creativos que usted puede mantener con sus alumnos y alumnas. Cada capítulo es una unidad independiente, por lo que el lector puede seguir el orden de lectura que prefiera. El índice de nombres y materias sirve de guía en relación con los principales temas examinados en el libro.

El Capítulo 1, "*Escuchar: aprender a prestar atención*", expone las precondiciones necesarias para un buen diálogo. Sostiene que aprender a escuchar bien es tan importante para los docentes como para los estudiantes. Da consejos para ayudar a los niños a convertirse en buenos oyentes, incluyendo los aspectos de cómo relajar la mente, centrar la atención, escuchar bien y responder a lo que se escucha, e indica actividades prácticas para ayudarles a escuchar, centrarse y atender.

El Capítulo 2, "*Preguntas para pensar*", habla del papel esencial que desempeñan las preguntas para sostener el diálogo creativo. Muestra cómo mejorar la forma de preguntar y cómo ayudar a los niños a hacer mejores preguntas. El capítulo termina con unos ejemplos prácticos de cómo estimular las preguntas creativas y dialogar con los niños o entre los niños.

El Capítulo 3, *"Diálogo creativo para pensar"*, versa sobre el desarrollo y el mantenimiento de la energía creativa que caracteriza un buen diálogo. Hay que estimular esa energía con preguntas y problemas, establecer conexiones y ver relaciones, imaginar sobre qué pueda tratarse, examinar y reflexionar críticamente sobre las ideas, acciones y resultados. Se exponen los principios clave del diálogo para el pensamiento creativo y se proponen actividades prácticas para estimular el diálogo creativo.

El Capítulo 4, *"Diálogo crítico"*, sostiene que los niños tienen que desarrollar las destrezas del pensamiento crítico para enriquecer su diálogo y para que les ayude a identificar y evaluar razones; razonar con cuidado; evaluar la fuerza de la evidencia; dar razones bien pensadas de las opiniones y acciones; utilizar la inferencia, la deducción y un lenguaje preciso para explicar conceptos e ideas, y utilizar juicios basados en criterios, razones y pruebas. El capítulo acaba con unas actividades prácticas que ilustran estos puntos.

El Capítulo 5, *"Dialogar para aprender a través del currículum"*, expone algunos principios clave de la enseñanza dialógica y estrategias para ayudar a los niños a conocer y entender las ideas y conceptos clave; qué destrezas y estrategias utilizar para aprender de forma independiente y dentro de un grupo; cómo utilizar la tecnología para aprender y crear sus propios planes de aprendizaje e investigación en cualquier materia, ilustrado todo ello con actividades prácticas destinadas a estimular el uso de la palabra para aprender a través del currículum.

El Capítulo 6, *"Dialogar juntos"*, estudia a los niños cuando hablan para pensar en parejas, tríos o grupos y muestra cómo se les puede ayudar para que entiendan mejor sus tareas de aprendizaje: cómo hacer preguntas y resolver problemas con otros, pensar con mayor amplitud y profundidad, aprender colaborativamente dentro de un grupo y desarrollar destrezas dialógicas, sociales y cooperativas, con algunas actividades prácticas para estimular a los niños a hablar para pensar en grupos.

El Capítulo 7, *"Extender el diálogo para pensar"*, estudia la práctica de la discusión en una comunidad de investigación para permitir a los niños que discutan cuestiones filosóficas en gran grupo, creen sus propios planes de diálogo, practiquen el pensamiento crítico y creativo, desarrollen destrezas sociales y emocionales y practiquen los hábitos del comportamiento inteligente, junto con actividades prácticas que pueden ayudar a promover una comunidad de investigación.

El Capítulo 8, *"Evaluación dialógica"*, estudia formas de interesar a los niños en la evaluación dialógica de su aprendizaje. La evaluación dialógica puede ayudarles a comprenderse mejor a sí mismos como aprendices y sus necesidades de aprendizaje. Se comentan los principios clave de la evaluación dialógica y quince actividades prácticas ilustran cómo ejercitar los elementos de la evaluación dialógica.

El Capítulo 9, *"El futuro dialógico"*, comenta la necesidad que tienen los niños de pensar hacia adelante, centrarse en futuros creativos, retos ambientales

y un pensamiento de posibilidad. Expone las limitaciones y el potencial de la tecnología.

Los principios clave del aprendizaje dialógico

Los principios del aprendizaje dialógico en los que se basa este libro se han extraído de la investigación mundial y, en particular, de tres enfoques exitosos de la enseñanza mediante el diálogo. Estos enfoques son los piagetianos, que aspiran a proponer a los alumnos unos trabajos que se sitúen un paso más allá de su nivel actual; los programas de "Filosofía para Niños", que actualizan una tradición de dos mil años de investigación dialógica para su uso en el aula, y las estrategias de "evaluación para el aprendizaje", que asumen los principios dialógicos para ayudar a los niños a evaluar su propio aprendizaje. Hay tres principios clave que son comunes a estos enfoques y caracterizan las clases bien impartidas y las conversaciones para aprender:

- Reto dialógico: diálogo que desafía el pensamiento.
- Construcción dialógica del significado: diálogo que desarrolla el entendimiento.
- Revisión dialógica: diálogo que conduce a la autoconciencia.

El libro trata, en definitiva, de llevar a la práctica estos principios dialógicos clave.

Por qué necesitan dialogar los niños

He aquí algunas razones por las que los niños necesitan participar a diario en el diálogo creativo.

Diálogo y éxito social

Estamos preparando a nuestros hijos para un mundo inseguro. Se enfrentan a un conjunto de problemas en un futuro imprevisible. Sean cuales fueren los problemas, necesitarán las destrezas y la capacidad para trabajar con otros a fin de encontrar soluciones. La capacidad de relacionarse con otros y de entablar un diálogo creativo será clave para el éxito futuro de nuestros hijos, tanto en su vida pública como en la privada.

Diálogo y pensamiento

"La niña tenía madera de poeta cuando, al decirle que se asegurara del significado antes de hablar, dijo: '¿Cómo puede saber lo que pienso hasta que vea lo que digo?'" (WALLAS: *The Art of Thought*, 1926). El diálogo obliga a los niños a traducir sus pensamientos en palabras. Puede expandir el pensamiento del niño creando pensamientos que nunca hubiera tenido antes. Como dijo Paula, de 10 años, sobre la discusión: "Sabas que estaba bien cuando te das cuenta de que has dicho cosas que nunca habías pensado antes".

Diálogo e inteligencia

La investigación ha demostrado que una serie de enfoques dialógicos pueden contribuir a elevar los niveles de inteligencia de los niños. Esta evidencia es particularmente fuerte en relación con los programas de aceleración cognitiva, la filosofía para niños y la evaluación para el aprendizaje. Estos enfoques comparten una serie de características similares, como el diálogo en clase, las actividades de aprendizaje colaborativo abierto y la autoevaluación. Hacer más "visible" el pensamiento y el aprendizaje a través del diálogo en las aulas es crucial para desarrollar la inteligencia y aprender para entender.

Diálogo y creatividad

El poder de invención de la mente nos permite crear ideas nuevas sobre el mundo. El pensamiento se hace creativo mediante el uso de la imaginación. La imaginación puede considerarse como el material plástico de la mente, que nos permite concebir cosas que están más allá de los sentidos. Como la arcilla, nos permite moldear pensamientos e ideas en formas nuevas. Pero la imaginación puede quedar dormida a menos que se active, exprese y practique a través del pensamiento, el diálogo y la actividad creativos.

He aquí algunas características que hacen creativo el diálogo:

- muchas voces;
- diferentes puntos de vista;
- especulación abierta;
- entendimiento compartido (aunque lo que se acuerde sea la diferencia de opiniones).

Diálogo y bienestar

El diálogo contribuye al bienestar humano. Para muchas personas, la infancia no es una época despreocupada. En un mundo cada vez más materialista y competitivo, los niños están sometidos a muchos de los estreses y tensiones que padecen los adultos. Pueden acabar igualmente irritables, ansiosos y deprimidos. Están bombardeados por una sobrecarga informativa de palabras, imágenes y ruido, rodeados de voces exigentes y persuasivas que les dicen qué tienen que pensar, valorar y comprar. Son presas de la frustración y de la ira de otros y, a menudo, experimentan emociones negativas de manera más profunda e intensa que los adultos. A muchos, les resulta difícil articular sus problemas. No es ninguna sorpresa que la concentración en clase sea difícil ni que muestren una conducta impulsiva. Los objetivos, los tests y los exámenes aumentan la presión en las escuelas. Tenemos que encontrar formas naturales de que los niños combatan las presiones de la vida moderna y mejores maneras de centrar sus mentes en los asuntos importantes.

El diálogo ofrece a los niños la oportunidad de conectarse con los demás, de expresar sus sentimientos y emociones, de comunicar sus necesidades y de responder a sus inquietudes. No es raro que el diálogo sea la herramienta terapéutica primordial para ayudar a las personas a establecer unas relaciones positivas consigo mismas y con las demás.

Diálogo y empleabilidad

El trabajo y la cultura contemporáneos plantean a los niños un conjunto de exigencias dialógicas. Podemos ilustrar esto que decimos mediante los tipos de destrezas que buscan los que se encargan de la selección de personal. En una encuesta, alrededor del 25% informaron de escasez de destrezas de:

- comunicación;
- trato con el cliente;
- trabajo en equipo;
- resolución de problemas.

(National Skills Task Force Research Report, 2000.)

La capacidad de comunicarse, relacionarse, trabajar y resolver problemas con otras personas es esencial para que los chicos y chicas maximicen el éxito en los lugares de trabajo.

Diálogo y resolución de problemas

La investigación en el aula muestra que algunos grupos resuelven mejor los problemas que otros. En tareas de resolución de problemas, los miembros de los grupos que mejor se desenvuelven suelen:

- escucharse unos a otros;
- ser capaces de pedir ayuda;
- estar dispuestos a modificar sus ideas.

Los grupos que más éxito tienen son más dialógicos.

Diálogo y democracia

El diálogo es un elemento crucial de la educación para la democracia. La información escrita y visual inunda a los niños. Necesitan que se les otorgue voz, una voz para cuestionar, desafiar, construir y deconstruir los significados que les rodean. Necesitan elegir para tomar decisiones que satisfagan sus necesidades. Jason, de 10 años, dice: "Todo el mundo te dice cosas y nadie te ayuda a que tú pienses cosas". Un diálogo que sea auténticamente interactivo es un ejercicio de civismo democrático. Si el diálogo ejemplifica los procesos democráticos, lo que dicen y piensan los niños es tan importante como lo que dicen los maestros, los padres o los cuidadores.

¿Qué clase de uso de la palabra es el diálogo?

Hay muchos tipos de usos de la palabra que maestros, padres y cuidadores utilizan con los niños. Pueden dividirse en cinco grandes categorías: narración, interrogación, conversación, discusión y diálogo.

Narración: "Os cuento"

La necesidad de contar cosas a los niños es obvia, dado que carecen de conocimientos y experiencia del mundo y, sin conocimientos, el mundo permanecería en un estado de "confusión agitada y efervescente". El enfoque tradicional de la enseñanza consistía en instrucción y aprendizaje de memoria. Los maestros y profesores contaban a sus alumnas y alumnos lo que creían que debían saber

y que se suponía tenían que recordar los estudiantes. Mediante la repetición constante, se implantaban datos, ideas, principios y procedimientos en las cabezas de niños y niñas. La enseñanza mediante exposición o lección magistral, cuando se hace bien, puede ser cognitivamente exigente y constituir una base para pensar y dialogar, pero la narración no es diálogo ni enseña nada acerca del diálogo. Forma parte de lo que necesitan niños y niñas y puede sentar las bases necesarias para la discusión.

La narración otorga al docente el control firme de los acontecimientos de la clase y de las ideas sobre las que versa la lección. No es ninguna sorpresa que, en las aulas en las que predomina la narración, se eche en falta el aprendizaje profundo, el entendimiento, la confianza en sí mismos y la capacidad de los niños de participar en un diálogo. La narración tiende a persuadir a los niños de que el aprendizaje proviene de lo que dicen otros y no de lo que uno mismo piensa y diga por sí mismo. Hoy día, en pocas clases se dedican simplemente los maestros y profesores a contar a los niños lo que ellos piensan y creen. Por regla general, la narración se prolonga mediante el uso que el maestro hace de las preguntas.

Interrogación: "¿Podéis decirme...?"

Las preguntas y respuestas constituyen una técnica común para descubrir qué saben los niños y promover la comprensión. Las preguntas del estilo de: "¿cómo se llamaba?", "¿cuál es la respuesta?", "¿qué sabes de...?" están pensadas para centrar la atención, suscitar una respuesta y estimular a los niños para que recuerden lo que saben. Esta técnica se combina a menudo con la repetición, bien de la pregunta, bien de la respuesta del niño, con el fin de destacarla o de animarles a dar una respuesta diferente. La instigación es otra característica de las sesiones de preguntas y respuestas, en las que el maestro aporta pistas de la respuesta correcta, como en el ejemplo siguiente: Maestro: "¿Qué clase de animal es una rana?... Un anf... un anfibio... Sí, ¡un anfibio!" A veces, la instigación adopta la forma de exhortación, en la que el docente anima al niño a "pensar", "probar", "recordar", como cuando el maestro dice: "¡Vamos!, lo sabes, lo hicimos ayer; entonces lo hiciste bien; trata de recordar; ¿qué te ocurre? Todos los demás lo saben... déjame que te dé una pista..."

Otra característica habitual de las preguntas del maestro es la reformulación, en la que los docentes parafrasean con sus propias palabras lo que ha dicho el niño, bien para dejar más claro el significado, bien para facilitar que lo entiendan los demás. Todas estas son técnicas dirigidas por el maestro. No son suficientes para estimular a los niños para que piensen por sí mismos. Les animan a jugar a "adivinar lo que el maestro tiene en mente". Llevan a los niños a pensar que el aprendizaje consiste en "aprender la respuesta correcta" y a no pensar bien las

cosas, que depende de las preguntas que hacen los maestros y no de las que los niños podrían hacer. No tienen nada que ver con el diálogo creativo.

Sin embargo, la interrogación puede utilizarse para estructurar y facilitar el auténtico diálogo. Para saber más acerca de las formas de utilizar la interrogación para estimular el diálogo creativo, véase el Capítulo 2.

Conversación: "Hablemos"

La conversación no es más que un uso social amistoso de la palabra; consiste simplemente en hablar con otras personas y escuchar lo que digan sin otra finalidad que esa. Un diccionario la define como "hablar con el único fin de evitar el silencio". A menudo, es lo que ocurre cuando se agrupan los niños por parejas y grupos sin una finalidad o una supervisión clara: su habla se queda en una mera conversación, chismorreos y anécdotas. La conversación puede versar sobre cuestiones y preocupaciones humanas profundas, pero lo más frecuente es que se quede en una relación con otras personas a través de una interacción casual de ideas. Por eso, el simple hecho de "hablar y escuchar" no es suficiente para el diálogo creativo y no garantiza el aprendizaje. Así contestó un niño cuando el maestro le llamó la atención: "Solo estábamos hablando; era solo una conversación... no significaba nada".

En las conversaciones, los interlocutores se basan positiva pero acríticamente en lo que el otro ha dicho. Utilizan el habla para construir un "saber común" por adición. La conversación se caracteriza por el relato —yo te cuento algo; tú me cuentas otra cosa— y por la repetición, la confirmación y la elaboración. La conversación es un medio vital de compartir la experiencia personal. Lo que los niños aprenden mediante la conversación es incidental: elementos de saber y raros fragmentos de información reunidos por casualidad. Esas "conversaciones de aprendizaje" son más eficaces si incluyen preguntas que hagan avanzar el intercambio. Pero las conversaciones para aprender son más eficaces cuando adoptan la forma de discusiones o de diálogos.

Discusión: "Discutamos esto..."

La discusión es una forma de intercambio verbal que se hace sistemático al tener un centro de atención o finalidad. Con frecuencia, la discusión supone una polémica o debate en torno a un tema determinado. Una discusión sin centro de interés o tema es una conversación. Una conversación que tenga un tema o un fin convenido es una discusión. Así lo ve Melanie, de 11 años: "Tienes que ceñirte al tema; si no, no estás discutiéndolo".

A menudo, una discusión implica diferencias de opinión y el uso de argumentos razonados. La materia de una discusión determinará la forma de presentarla

(por ejemplo, una discusión filosófica supondrá temas filosóficos; una discusión política implicará un debate político desde distintos puntos de vista). Una discusión no es ni una batalla campal ni una tertulia. Se espera que de una discusión surja el conocimiento y la comprensión, mediante la contrastación de argumentos y evidencia, el análisis de las ideas y el examen de los valores, en vez de darse por bueno lo que diga alguien, como es habitual en una conversación. En una discusión, se espera que cada persona justifique su punto de vista. Tania, de 8 años, decía: "No puedes decir algo solamente; tienes que decir por qué".

La discusión puede estar caracterizada por el desacuerdo y la disputa. Cuando la discusión se convierte en disputa, pueden hacerse algunos intentos de poner en común ideas o de ofrecer una crítica constructiva de las sugerencias. Si la discusión se convierte en disputa, se caracteriza por intercambios cortos a base de afirmaciones, cuestionamientos y contraafirmaciones. Ben, de 10 años, comentó: "Si no haces más que repetir lo mismo, te dedicas a dar vueltas y vueltas y nadie saca nada en limpio".

Diálogo: "Reflexionemos juntos..."

El diálogo presenta muchas características de la discusión, pero no tiene necesariamente un plan prefijado. El diálogo, a diferencia del monólogo, implica a dos o más personas que se escuchan unas a otras, comparten ideas y tienen en cuenta los distintos puntos de vista. El diálogo aspira a ser un encuentro de mentes. Así, puede haber una discusión o un intercambio de puntos de vista fijos, sin ningún entendimiento real ni diálogo (como ocurre a menudo cuando se reúnen los políticos para una "discusión" y cada uno acaba, simplemente, reiterando sus propias ideas discrepantes). En un diálogo, quienes participan en él tratan de llegar a un entendimiento común, aunque no termine necesariamente en acuerdo. En un diálogo, los participantes aprovechan las ideas de los demás y tratan de relacionarlas en unas líneas coherentes de pensamiento y de indagación.

El diálogo es creativo cuando da pie a ideas desenfadadas y divergentes. Un diálogo creativo tiene una finalidad, pero sigue el pensamiento de los participantes y no tiene por qué aferrarse a un plan predeterminado. Está abierto a la variación, la innovación y a unas líneas imprevistas de encuesta. Es generativo y de estructura abierta y tiene posibilidades de moverse en múltiples direcciones y de alcanzar unas conclusiones inesperadas. Se convierte, como dice Carla, en una oportunidad "para descargar tus sentimientos y mostrárselos a alguien".

En este libro, hay muchos ejemplos que ilustran estas características de los diálogos creativos, tomados de relatos tradicionales en los que aparece el legendario mago y embaucador mulá Nasrudín. Los cuentos de Nasrudín son relatos de enseñanzas tradicionales, transmitidos de generación en generación por todo Oriente Medio. Lo que tienen de especial estos cuentos es que pueden

entenderse a muchos niveles. Cada relato ilustra una respuesta creativa a un problema humano expresado por medio del diálogo. Se interpretan como chistes con moraleja. No versan sobre los problemas a los que nos enfrentamos, sino que son analogías que pueden permitirnos ver conexiones con nuestra propia vida y nuestros problemas. Pueden utilizarse para estimular el diálogo o la discusión con los niños o disfrutarse como diálogos creativos por sí mismos. He aquí un ejemplo:

Un día, cuatro chicos se acercaron a Nasrudín y le dieron una bolsa de nueces.

—Nasrudín, no podemos dividir estas nueces entre nosotros a partes iguales. ¿Puedes ayudarnos, por favor?

Nasrudín preguntó:

—¿Queréis distribuir las al modo de Dios o al modo humano?

—Al de Dios —respondieron los niños.

Nasrudín abrió la bolsa y dio dos puñados de nueces a un niño, un puñado a otro, dos nueces solamente al tercer niño y ninguna al cuarto.

—¿Qué clase de reparto es éste? —preguntaron los desconcertados niños.

—Bueno, este es el modo de Dios —respondió—. Da mucho a algunas personas, un poco a otras y nada a otras más. Si me hubieseis dicho al modo humano, habría dado la misma cantidad a cada uno.

Facilitar el diálogo no es fácil. Lo que pretendemos es la forma más elevada de comunicación humana que se puede conseguir. Estamos tratando de facilitar la interacción que está en la cumbre del poder organizador de la naturaleza. Nada que conozcamos en el universo tiene la capacidad comunicativa que poseen los seres humanos, pero, a menudo, el fruto más maduro es el más difícil de alcanzar. Solo se alcanzan extremos difíciles asumiendo riesgos y, a veces, el riesgo acaba en fracaso. Lo importante es que los fracasos comunicativos solo han de ser temporales si están presentes otros que presten el apoyo dialógico que sea necesario.

Tanto la discusión como el diálogo facilitan el habla exploratoria, en la que los colaboradores asumen crítica y creativamente las ideas de los otros. Se presentan enunciados y sugerencias para que se consideren conjuntamente. Estos pueden ser cuestionados y contracuestionados, pero los cuestionamientos se justifican y se ofrecen hipótesis alternativas. En comparación con la conversación, en el habla exploratoria, el saber depende del razonamiento y no de la mera narración.

La enseñanza dialógica no consiste solo en hacer que los niños digan lo que piensan, sino que también les desafía para que sean creativos y piensen de for-

mas nuevas. El diálogo es creativo porque supone improvisar y establecer conexiones entre ideas y conceptos en las que nadie había pensado antes.

Diálogo a través de las diferencias: El desarrollo de la empatía

El diálogo es necesario para ayudar a desarrollar la comprensión de los otros (la empatía o lo que Goleman llama "inteligencia social"). Debe conllevar una relación recíproca en la que no solo se estimule al niño para pensar, sino también al maestro o al padre. Martin BUBER, en su inspiradora obra *Yo y tú*, establece una distinción entre el tipo de relación "yo-tú", caracterizada por la mutua receptividad, y las relaciones "yo-ello", en las que un sujeto activo se enfrenta a un objeto pasivo y lo domina. BAKHTIN, en parecido sentido, contrasta la voz "autoritaria", que exige que la aceptemos o la rechazemos, con la voz "persuasiva", que llega a nuestro interior y estimula nuestras propias palabras de respuesta. En un auténtico diálogo, la autoridad debe compartirse; a cada participante se le permite una "voz persuasiva" y las diferencias en lo que las voces tienen que decir hacen que el diálogo sea creativo.

El diálogo facilita un espacio para pensar. El filósofo Heidegger distingue dos tipos de pensamiento en el diálogo, que él llama pensamiento "calculador" y el pensamiento "reflexivo". El pensamiento calculador se centra estrictamente en un fin o resultado específico, mientras que el pensamiento reflexivo se caracteriza por pensar cosas con una mente abierta. El diálogo que es un espacio para la reflexión compartida es lo que HABERMAS llama "situación de habla ideal". Es ideal en la medida en que se apoya en determinadas reglas, incluyendo la de que los participantes tengan igualdad de derechos para cuestionar las afirmaciones de los otros, y en la actitud de querer alcanzar un entendimiento compartido (con respecto a las reglas básicas del diálogo, véase la pág. 209). El diálogo se hace creativo cuando se comparte el pensamiento.

Muchos investigadores, como VYGOTSKY, han afirmado que la capacidad de razonamiento verbal de un niño se desarrolla mejor a través del diálogo con otras personas. Vygotsky decía que "todo lo que es interno de las funciones mentales superiores fue en otro tiempo externo", en el sentido de que la capacidad cognitiva del individuo surge de una experiencia dialógica previa, cuando unas tareas cognitivas similares se llevaban a cabo con la ayuda de otras personas. Consideraba el diálogo como una actividad fundamentalmente cooperativa orientada a alcanzar un acuerdo cada vez mayor. Para él, la situación de habla ideal es aquella en la que se alcanza el acuerdo y se resuelven los malentendidos. Sin embargo, para BAKHTIN, lo especial del diálogo es la particularidad del *otro*. Lo que hace productivo el diálogo es la misma "otredad" de cada persona, que habla desde un punto de vista diferente. Para él, el éxito en el diálogo no se mide por el consen-

so: el objetivo del diálogo es revelar las diferencias de opinión. Cada voz que habla debe esperar una voz que responda que sea distinta, y las diferencias son la que hacen que el diálogo sea potencialmente tan enriquecedor.

Aquí tenemos, pues, un dilema: en nuestros diálogos con los niños, ¿buscamos un consenso o valoramos la diversidad y la diferencia de opiniones? Quizá un buen diálogo de respetar la "otredad" del niño y, al mismo tiempo, valorar las diferencias de opinión, nos intentamos llegar a un entendimiento común. Quizá no lo logremos, creará una "situación de habla ideal", pero podemos tratar de incluir más diálogo en nuestra enseñanza a los niños y hacer que nuestro diálogo con ellos sea más creativo utilizando el habla para:

- sondear,
- cuestionar y
- provocar su pensamiento.

Diálogo creativo: El centro del aprendizaje personalizado

La personalización del aprendizaje, que supone situar al estudiante o aprendiz en el centro del proceso educativo, ha sido siempre la esencia de la enseñanza eficaz y del aprendizaje de por vida. En el centro de la educación personalizada está la autoexpresión mediante el habla. Peter, de 8 años, lo expone así: "Un buen maestro se interesa por lo que piensas". El habla es el medio más eficaz de describir qué piensas, si entienden o aprenden los niños. Sin embargo, la investigación demuestra que la calidad del habla en el aula tiene la capacidad de facilitar o inhibir la cognición y el aprendizaje (ALEXANDER, 2006; HATTIE, 2008).

La educación tiene por objeto a los niños como *personas* en todos los aspectos de su humanidad, no solo como un manjaco de dotes y talentos específicos, sino como personas completas, incluyendo los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y económicos de su ser. Las personas no son solamente las *funciones* que desempeñan, las destrezas y los niveles que puedan alcanzar, sino, más fundamentalmente, son las *finalidades internas* de sus vidas como seres humanos que viven entre los demás. Estas finalidades son la expresión de sí mismas, el sentido de valía personal y su autoconocimiento, así como las relaciones sociales con los otros y el conocimiento de esos otros (véase una actividad que invita al diálogo sobre lo que es una persona en la pág. 270).

Descubrimos lo que nos hace individuos al estar en comunión con nosotros mismos y con los demás. María, de 5 años, lo ve así: "No basta con dar vueltas y más vueltas a tus propios pensamientos, tienes que acercarte a los demás para que te digan lo que piensan o, si no, ¿cómo vas a tener más pensamientos?" Per-

sonalizar el aprendizaje a través del diálogo es hacer especiales a todos los alumnos y alumnas.

Reconoce que, como seres humanos, están tanto "en potencia" como "en situación de riesgo", y necesitan practicar comunicando lo que piensan así como respondiendo al pensamiento de otros. En pocas palabras, aprenden mejor haciéndose ellos mismos mediante el diálogo con otros.

La Tabla 1.1 presenta algunas diferencias que pueden distinguir el diálogo creativo de la interacción tradicional entre maestro y alumno. Esta interacción tradicional es una característica necesaria del aprendizaje, pero no es suficiente ni el mejor medio para maximizar el potencial de aprendizaje de los niños. El diálogo del maestro tradicional tiende a poner límites al aprendizaje, mientras que la investigación indica que el diálogo creativo expande las posibilidades del aprendizaje de los niños.

Un proverbio japonés dice: "No lo aprendas; límitate a acostumbrarte a ello". Tenemos que acostumbrarnos a perturbar los niveles actuales del pensamiento de los niños mediante un diálogo que extienda, cuestione y sorprenda. Tenemos que ayudarles a practicar su creatividad mediante el diálogo, a pensar por sí mis-

Tabla 1.1 Algunas diferencias entre el diálogo creativo y la interacción tradicional

DIÁLOGO CREATIVO	INTERACCIÓN TRADICIONAL
Preguntas de los niños	Preguntas del maestro
Plan compartido	Plan del maestro
Imaginativo	Informaliva
Exploratorio	De enfoque limitado
Variación del punto de vista	Visión unidireccional
Reflexivo	Calculadora
Relación "yo-tú"	Relación "yo-ello"
Persuasivo	Autoritaria
Respuestas posibles	Respuestas correctas
Investigación cooperativa	Contestación competitiva
Aprendizaje personalizado	Aprendizaje centrado en el contenido
Relacionado con finalidades internas	Relacionada con resultados funcionales

mos, a desarrollar la capacidad de hablar de forma inteligente con los otros y de utilizar el diálogo para contribuir al aprendizaje. Dados los retos a los que se enfrentan los niños en la actualidad y los problemas a los que tendrán que hacer frente en el futuro, los maestros no tienen otra tarea más importante que la de mejorar la capacidad de los niños, tanto para pensar por sí mismos como para beneficiarse del pensamiento de otros por medio del diálogo. Una maestra dijo lo siguiente con respecto a su trabajo para interesar a sus alumnos por el diálogo para aprender: "Es muy difícil, pero también es, con mucho, la parte más satisfactoria de la enseñanza".

CAPÍTULO

1

Escuchar

Aprender a prestar atención

*There was an old owl who lived in an oak
The more he heard the less he spoke,
The less he spoke the more he heard
Oh why can't we be like that wise old bird?*
Antigua canción infantil.

Este capítulo trata de la creación de las condiciones óptimas para un buen diálogo. La atención humana es vaga de forma natural y, a menudo, los niños descubren que la concentración no se mantiene con facilidad. Escuchar bien es una destreza que hay que aprender. La escucha activa compromete la mente. Para escuchar bien, los niños tienen que aprender a centrarse y a prestar atención. Los procedimientos de escucha activa que destacamos en este capítulo son:

1. Sosegar la mente.
2. Centrar la atención.
3. Escuchar bien.
4. Responder a lo que se oye.
5. Aprender a escuchar, concentrarse y prestar atención en la práctica.

Cuanto mejor escuchan los niños, más recogen sus cerebros y más aprenden. La escucha es una de las destrezas más importantes para el aprendizaje eficaz. Los niños tienden a recordar con más facilidad las cosas que oyen que las que leen. La primera mitad de este capítulo versa sobre el modo de ayudar a los niños a convertirse en buenos y atentos oyentes. La segunda mitad pre-

* La traducción de la canción infantil es: *Había una vieja lechuza que vivía en un roble / Cuanto más oía, menos hablaba, / Cuando menos hablaba, más oía. / ¡Oh! ¿Por qué no podemos ser como aquella vieja ave?* (N. del T.)

senta actividades prácticas para ayudarles a aprender a convertirse en oyentes activos.

Una buena conversación para aprender requiere un equilibrio entre atención y articulación. Si en la educación nos centramos simplemente en la articulación de ideas, olvidamos los otros elementos vitales en la interacción de las mentes: escuchar, concentrarse y mantener la atención. El diálogo requiere tanto la escucha atenta como el uso fluido de las palabras. Sin embargo, como todos nosotros, los niños no escuchan con la misma intensidad durante todo el tiempo; tienden, en cambio, a hacerlo a rachas erráticas. Escuchar requiere tiempo: es un proceso lento, mientras que pensar es un proceso muy rápido. Pensamos cuatro veces más rápido de lo que una persona puede hablar y tenemos mucho tiempo para llenar nuestras cabezas con otros pensamientos, cualquiera de los cuales puede distraernos.

Esto puede constituir un problema especial a primera hora de la mañana, cuando los niños tienen sus mentes llenas de otras cosas, después de las "turbulencias" físicas y emocionales del recreo o tras períodos prolongados de actividad pasiva. En esos momentos, es muy posible que no sea suficiente decir: "sentaos y prestad atención". Necesitan una actividad que los arrebate y mantenga su atención.

Nuestro sistema de atención ha evolucionado para reconocer los cambios espectaculares que señalan el peligro y para ignorar los estados constantes de cambio gradual y las diferencias sutiles. Las sorpresas repentinas centran la atención humana. Al hablar con los niños, tenemos que captar su atención desde el primer momento, igual que en cualquier clase o al principio de una actividad de aprendizaje. Chris, de 10 años, lo plantea así: "Me gusta escuchar cuando es algo nuevo".

Un buen diálogo ayuda a entrenar a los niños para que mantengan y sostengan la atención. También les desafía para que centren la atención en los recuerdos, la experiencia y los conocimientos relevantes y para que dirijan la atención a lo que otros estén diciendo. Un buen diálogo compromete a la mente receptiva y una mente receptiva depende de un oído atento.

El hecho de ser capaces de dirigir la atención ayuda a los niños a combatir la distracción. La atención dirigida es necesaria para ayudarlos a procesar la información eficazmente y para separar lo importante de lo que no lo es en medio de las enormes cantidades de estímulos que encuentran a diario. El diálogo puede ayudar a los niños a mantener la atención cuando se desafía su pensamiento y cuando tienen un conjunto de respuestas posibles que se relacionan con sus inquietudes personales o los hacen responsables de unas formas de ver el mundo que son suyas. El diálogo abierto les da la oportunidad de compartir su pensamiento y de prestar atención al pensamiento de los otros. Para hacerlo, tienen que desviar y volver a centrar la atención. En consecuencia, merece la pena discutir con ellos acerca de su capacidad de centrar la atención y de escuchar bien.

Discuta con los niños lo que significa ser un buen y atento oyente. Donna, de 10 años, decía: "Para ser un buen y atento oyente, tienes que pensar. Si no piensas, no estás escuchando de verdad".

Pida a los niños que piensen en la diferencia entre "oír" y "escuchar" y discutan sobre ello. ¿Ser capaz de oír automáticamente significa estar escuchando? Cuando uno escucha, el cerebro consciente procesa la información que oye y entra en la memoria a corto plazo. Los sonidos que oyen sus oídos no tienen que procesarse necesariamente, dado que el cerebro puede estar ocupado en otras cosas. Gran parte de lo que podemos oír no lo procesa el cerebro, sino que lo ignora. Podemos oírlo, pero no lo escuchamos, por lo que no somos conscientes de ello.

Antes de decidir qué método utilizar para resolver un problema, tenemos que escucharlos cuidadosamente. Por ejemplo, enuncie a sus alumnas y alumnos este problema sobre unas ovejas que se habían escapado:

Un granjero tiene diecisiete ovejas en su redil. Se le escapan todas menos nueve. ¿Cuántas le quedan?
Pídale que busquen la respuesta a este problema. ¿Cuál es?

Si un problema termina con "¿cuántas le quedan?", es normal que la gente piense que la respuesta se obtiene restando y, por tanto, $17 - 9 = 8$. Pero, escuchando (o leyendo) con atención el enunciado del problema, éste dice que "se le escapan todas menos nueve", por lo que, evidentemente, le quedan nueve. La resta no es el método correcto, sino la escucha (o la lectura) cuidadosa del enunciado del problema.

Un problema habitual con respecto a escuchar es que, con frecuencia, oímos lo que esperamos oír. La escucha está influida por la experiencia previa, las expectativas y las creencias. El cerebro se acostumbra a interpretar los sonidos de determinadas maneras. Si los niños han oído algo antes, tenderán a interpretarlo del mismo modo. Su experiencia anterior influirá en lo que creen oír. Si empieza a hablar una persona que les parece aburrida, esperarán que lo que tenga que decir será aburrido y que pueden desentenderse de ello. Si creen que lo que oyen es importante, tenderán a escuchar con atención.

La memoria es hija de la atención. No podemos esperar que los niños se centren en lo que hacen o lo recuerden a menos que los ayudemos a entrenar su atención. En consecuencia, es una buena idea decirles: "Escuchad atentamente porque voy a cometer un error en los próximos x minutos y quiero ver si os dais cuenta". Después, evidentemente, tiene que cometer un error (deliberado). En las páginas 42-44, se presentan algunas estrategias concretas para entrenar la atención, como oír lo que se esté diciendo y no escuchar con un oído mientras pien-

sa en otra cosa. Para hacer esto, primero debe tratar de eliminar el ruido y los pensamientos que le distraigan y sosegar la mente.

Sosegar la mente

Una historia zen habla de un profesor que acudió al maestro zen Nan-in para aprender zen. Nan-in sirvió al profesor una taza de té y, cuando llenó la taza, siguió vertiendo té. El profesor dijo alarmado: "¡Deténgase! La taza ya está rebosando". Nan-in replicó: "Tu mente está rebosando como esta taza. Para aprender zen, primero tienes que vaciar tu taza".

El estado psicológico óptimo para entablar un diálogo es el de una atención relajada. Los niños no serán capaces de entrar de lleno en el diálogo (que implica un pensamiento crítico y creativo) mientras no se hayan acallado cualesquiera pensamientos que bullan en sus cerebros y los distraigan, y tranquilizado sus emociones. Comente con los niños distintas formas de tranquilizarse y de sosegar la mente. Deles la oportunidad de hacer carteles para exponer sus propias estrategias de tranquilización y compartir las palabras que les sirvan de "indicadores" (como el pareado que aparece a continuación). Esta clave alerta al niño acerca de la necesidad de utilizar una estrategia apaciguante. Los niños mayores pueden idear su propio mantra de palabras tranquilizadoras:

*Get your body calm and ready.
Get your thinking cap on steady!**

Es importante estimular a los niños para que utilicen las técnicas tranquilizadoras que prefieran cada vez que surja la necesidad. He aquí algunas ideas para sosegar:

- Dite a ti mismo: ¡PÁRATE Y PIENSA!
- Date tiempo para pensar.
- ¡Dite a ti mismo que puedes hacer frente a esto!
- Dite a ti mismo: "Calma... calma... calma".
- Apártate de lo que te preocupa.
- Cuenta hacia atrás desde 10, 20 o 100.
- Dile a otra persona cómo te sientes.

* "Haz que tu cuerpo esté tranquilo y preparado. / ¡Piensa con calma!". En castellano, podría enunciarse así: "Tranquilo y preparado tu cuerpo ha de estar / ¡Con calma debes pensar!" (N. del T.).

- Respira profunda y lentamente: inspira y expira cinco veces.
- Tensa y relaja tus músculos.
- Date un paseo.
- Ve a una zona tranquila y quédate solo (o sola).
- Siente el pulso.
- Visualízate abordando la situación con calma y con vigor.

(Agradezco a Kevin Hogston sus indicaciones acerca de muchas de estas estrategias que él utiliza con sus niños en la *Latchmere School*).

¿Tiene usted otras estrategias para conseguir la relajación? Comente con un compañero o compañera qué estrategias cree que le sirven a usted (véase la actividad de la pág. 42).

Una serie de estrategias para sosegar la mente y centrar la atención que cuenta con una larga tradición es la meditación, que descubrí cuando era profesor principiante, hace más de treinta años, cuando tuve que enfrentarme a una clase difícil de alumnos de 10 años del centro de una ciudad. Para ayudarlos a conseguir que controlaran más sus mentes y sus cuerpos, experimenté comenzando cada sesión con un período de meditación. Al principio, procuraba lograr medio minuto de tranquilidad y silencio absolutos, escuchando los "sonidos distantes". Quería que los niños desarrollaran la capacidad de sosegar la mente y lograr una concentración completa cuando lo necesitaran o quisieran. Con el tiempo, establecí un período regular de un minuto de tranquilidad y silencio absolutos, aumentándolo más tarde. Para muchos de aquellos niños, fue la primera vez que oían un silencio absoluto. Un niño calificó el silencio como "espeluznante". Pero descubrí que esta pequeña inversión de tiempo producía un marcado efecto de relajación en los alumnos y los disponía para el diálogo y el aprendizaje.

Muchos años después, me encontré con un ex alumno de aquella clase, en la actualidad un hombre de negocios de éxito. Le pregunté qué recordaba de su época en mi clase. Tras una pausa, dijo: "Recuerdo siempre aquellos momentos en los que nos sentábamos y no hacíamos nada". Pasó un momento hasta que me di cuenta de que lo que había quedado en su memoria eran nuestros experimentos de meditación.

Meditación

El hombre... es un ser meditativo.
(Martín Heidegger.)

La meditación constituye una buena preparación para el diálogo creativo. Aprovecha una larga tradición de práctica meditativa en ambientes espirituales,

religiosos y humanísticos y cuenta con el respaldo de la evidencia de los beneficios prácticos que puede aportar la meditación. La experiencia meditativa sienta unas bases muy útiles para comentar con los niños los conceptos que tienen que ver con la relación mente-cuerpo, como la consciencia, el pensamiento y la imaginación, y se ha demostrado que son una preparación ideal para la discusión filosófica (HAYNES, 2008). Los docentes informan acerca de las ventajas derivadas de unos niveles más elevados de concentración, de control de la ira y de relajación en sus aulas (FISHER, 2006).

La palabra "meditación", que se deriva del latín *meditatio*, se refería originalmente a todo tipo de ejercicio físico o intelectual. Más tarde, llegó a significar "contemplación", como en el caso de los cristianos al "meditar" sobre los sufrimientos de Cristo o en el de las *Meditaciones* de Descartes, referidas al pensamiento filosófico sobre la naturaleza de la realidad. La "meditación" puede definirse simplemente como un conjunto de estados mentales relacionados con la atención, que abarcan estados de consciencia, concentración y contemplación.

A finales del siglo XIX, se utilizaba la palabra "meditación" para referirse a las prácticas religiosas o espirituales procedentes de diversas religiones orientales. La palabra "meditación" nunca fue una traducción exacta de un único término o concepto (como los sánscritos *dhyana*, *samadhi* o *pranayama*). En casi todas las religiones, así como en algunas tradiciones humanistas y seculares, como las artes marciales, encontramos formas de prácticas meditativas. Muchas tradiciones religiosas consideran la meditación como una forma de acceder a la "fuerza vital" divina que está en nosotros, una fuente de energía que conecta lo personal con lo universal.

Los investigadores están de acuerdo en que solo estamos empezando a entender los efectos que puede tener la meditación en el cerebro y el cuerpo de un niño. A menudo, los profesores se encuentran con que los estudiantes que han meditado tienden a escuchar más atenta y profundamente y, por tanto, recuerdan y viven con más fuerza una situación de aprendizaje, pero hace falta más investigación y experimentación para ampliar el saber profesional acerca de los efectos de la meditación con los niños. Esto no es algo reservado a los expertos en la práctica meditativa, sino que es para todos, lo que en expresión japonesa se conoce como *soshin*, "mentes de principiantes". Como señala una expresión zen, "en la mente del principiante hay muchas posibilidades, pero, en la del experto hay pocas". La práctica de la meditación con los niños está llena de posibilidades: como medio para sossegar la mente, estimular la consciencia y facilitar unas condiciones óptimas para el pensamiento generativo y el habla creativa.

Los críticos dirán que no hay pruebas contundentes de los beneficios a largo plazo de la meditación con los niños. Sin embargo, preguntar si existe evidencia estadística de que una clase de estudiantes que hagan meditación con regularidad supera en un conjunto de medidas académicas y psicológicas, por ejemplo,

a otra clase similar que no haga meditación es indicio de no entender nada. Sabemos que la consciencia y la concentración de los niños son a menudo irregulares e intermitentes, y que su atención se dispersa con facilidad. Sabemos que muchos niños padecen estrés y ansiedad y otros obstáculos psicológicos para el aprendizaje. Si podemos ayudarles a que sean más "conscientes" —a sossegar la mente, a contrar y mantener la atención, a controlar sus emociones y a despejar la mente, dejándola dispuesta para pensar, dialogar o llevar a cabo otras actividades creativas—, tenemos que hacerlo.

A través de la meditación, la mente puede sossegar; el cuerpo, relajarse, y el espíritu, nutrirse, creando las condiciones óptimas para aprender. Si usted centra su atención en un objeto en calma y silencio, poco a poco su mente va tranquilizándose y haciéndose más receptiva. En principio, cualquier objeto sirve: un sonido, una imagen visual, como la llama de una vela, o una sensación física. La meditación receptiva supone tener un punto en el que fijar la atención, como un cuadro, un objeto, un sonido, una palabra o una imagen, y ser receptivo a cualquier experiencia que surja. Otra forma de tranquilizar la mente y centrar la atención consiste en escuchar música (véanse más aspectos relativos a la música en la pág. 169). Algunas tradiciones utilizan cánticos, mantras u oraciones con este fin. El objetivo de esta práctica consiste en abrirse más y hacerse más receptivos, en alcanzar una consciencia acentuada de la experiencia. Experimente para descubrir lo que mejor les sirva a usted y a sus alumnos. Todos podemos beneficiarnos de la práctica de "pensar en calma". Jamie, de 10 años, dice a este respecto: "Es como la ducha: limpia la mente y así puedes pensar mejor".

La meditación se orienta a sossegar las mentes de los niños. La capacidad de sossegar la mente se desarrolla mediante la práctica con el tiempo y con la experiencia de distintas maneras de sostener la atención y centrarla antes, durante o después de un diálogo para aprender. Esta práctica de atención puede contemplar pensamientos, palabras y experiencias. La meditación puede ayudar a "abrir el cerebro" y preparar las mentes de los niños centrándolas y vigorizándolas, preparándolas así para el reto del aprendizaje creativo. Puede ayudar a los niños a percatarse más de la naturaleza siempre cambiante de nuestra consciencia. Puede ayudar a tranquilizar nuestras mentes vacilantes y mantener nuestra atención en lo que realmente importa. Como decía Josh, de 10 años: "Me ayuda a recordar quién soy".

El sosiego de la mente requiere práctica y, en la pág. 42, puede encontrar unas actividades que sirven para este fin.

Centrar la atención

Nasrudín se metió en un huerto y comenzó a coger albaricoques. De repente, lo vio el jardinero. Al instante, Nasrudín trepó a un árbol.

—¿Qué estás haciendo aquí? —preguntó el jardinero.

—Canto —dijo Nasrudín—, soy un ruiseñor.

—Muy bien. Déjame que oiga tu canto.

Nasrudín hizo unos extraños graznidos.

El jardinero lanzó una carcajada.

—Nunca había oído antes un ruiseñor así —dijo.

—¡Ah!, no has viajado mucho —dijo Nasrudín—, ese era el canto de un raro y exótico ruiseñor.

Para aprender, es preciso que dirija toda su atención a lo que esté haciendo. Escuchar es un trabajo difícil porque requiere atención y energía. Piense en algún momento en el que haya tenido que mantenerse sentado durante un largo período, tratando de concentrarse en lo que dice un orador. ¿Acaso no se evadió su mente, vagando hacia otras cosas? No siempre es fácil centrar la atención o sintonizar con lo que se esté oyendo, de manera que el cerebro procese activamente la información que le llega por los oídos. Para centrar la atención, hace falta reducir las distracciones procedentes del exterior y del interior de la mente.

Lo primero que hay que hacer para tratar de asegurar esto es que las condiciones físicas para escuchar y aprender sean correctas. Si uno tiene frío o hambre, está cansado, apretujado o incómodo, estos inconvenientes físicos distraerán su atención. Para aprender, hay que estar en un estado físico óptimo. Esto supone tener una buena dieta de alimentos naturales, fruta y bebidas puras (y, por regla general, no hay bebida más pura que el agua). La deshidratación conduce a la inatención. Hay que evitar la sed. Es preciso beber el equivalente de ocho vasos de agua al día para estar en condiciones óptimas.

La temperatura física adecuada debe ser, al menos, de 20°C. Si hace demasiado calor o demasiado frío, el cuerpo empieza a sufrir estrés. En una sala sobrecalentada no es fácil escuchar ni concentrarse. Si nota que en la estancia hace demasiado calor o falta aire, intente cambiar las condiciones físicas o haga un descanso. La calidad del aire también es importante. Es más fácil concentrarse cuando el aire está limpio que cuando está contaminado por humo o polvo.

La atención se centra y se pierde de forma natural, sin que usted se dé cuenta. Varía entre atención centrada y periférica, entre atención interna y externa y

entre atención relajada y vigilante. El ideal para escuchar es la atención centrada, vigilante y externa. El problema es que a los humanos nos cuesta mantenerla. Tenemos un ciclo natural "descanso-actividad-descanso-actividad". En determinados momentos del día, estamos más atentos que en otros. Cuando estamos prestando toda la atención, aumenta el flujo de sangre y oxígeno al cerebro. No podemos mantener la atención durante mucho tiempo, normalmente solo durante veinte o treinta minutos, por lo que hay que intentar establecer descansos cerebrales en los períodos de estudio. La escucha y el aprendizaje mejoran si tenemos descansos durante las sesiones de aprendizaje. El ejercicio físico durante estos descansos ayuda también a aumentar la energía necesaria para la atención posterior.

Del mismo modo que se pueden entrenar los músculos para que funcionen mejor, se puede entrenar la mente y sus sentidos. Se puede practicar para mejorar la escucha y la atención. En la pág. 44, encontrará actividades pensadas para ayudarle a aumentar su atención y la percepción de los sonidos.

Visualizar

La visualización es una forma de centrar la mente, por ejemplo, al ser guiado en un viaje imaginativo y quizá hacia una respuesta creativa personal (en la pág. 43, puede ver un ejemplo de un viaje guiado de este tipo). Este tipo de imaginación guiada aparece en ciertas tradiciones religiosas como el budismo *shingon* y en las enseñanzas cristianas de San Ignacio de Loyola, que propuso una serie de visualizaciones imaginativas como medio para profundizar la conciencia espiritual (véase la pág. 96).

Meditación reflexiva

La meditación reflexiva supone contemplar y dirigir repetidamente la atención a un estímulo y estar abierto a lo que surja de la experiencia, como un pensamiento, una pregunta o una imagen. El centro de atención podría ser una palabra o concepto o un conjunto de palabras (como una plegaria o un poema), o una experiencia visual, sonora o cinestésica, como la meditación andante. Aquí, la respuesta no está controlada ni guiada, sino que permanece abierta (véanse las actividades en la pág. 42).

Cuando estén prestando atención, los niños tienen que aprender a seguir escuchando bien.

Escuchar bien

Para aprender bien, los niños deben escuchar bien; tenderán a hacerlo así si tienen una buena razón para escuchar. La siguiente lista* de destrezas necesarias para ser buenos oyentes atentos fue recopilada por un grupo de profesores:

- Mira hacia adelante, hacia quien hable.
- Indica que estás escuchando.
- Selecciona palabras e ideas clave.
- Participa.
- Indaga.
- Toma notas.

La operación de escuchar bien implica muchas destrezas y la práctica de las mismas empieza por mirar hacia adelante, hacia el lugar de donde proceda lo que se vaya a escuchar. ¿Qué esperamos oír? Hemos de procurar anticipar lo que podamos oír. Esto nos ayudará a estar mentalmente preparados y a situarnos en el marco mental adecuado. Tenemos que procurar ser puntuales para estar preparados para escuchar. Y hay que tratar de relacionar mentalmente lo que oigamos con lo que ya sabemos.

Comente con los niños:

- ¿Cómo demuestras que estás escuchando? Hay que centrar la atención en lo que estés escuchando, mirando al orador y respondiéndole. Escucharás mejor si mantienes el cuerpo recto. A menudo, tu lenguaje corporal —la forma de sentarte, la dirección de la mirada, lo que hagas— demuestra si estás escuchando o no. ¿Alguna vez te has dirigido a alguien que mirara para otro lado o que estuviera jugueteando con algo mientras hablabas? ¿Crees que te escuchaba?
- ¿Puedes señalar dos o tres temas u objetivos que sean las ideas principales de la lección o de la asignatura? A menudo, los oradores destacan sus ideas clave diciendo cosas como: "Estas son las razones por las que..." "recordad que..." o "lo más importante es..." Es imposible que recuerdes todo lo que oigas, pero puedes tratar de recoger las ideas principales o más interesantes.

* El autor denomina a esta lista: "LISTEN" ("escuchar"), acrónimo formado por las iniciales en inglés de los elementos de la lista: *Look...*, *Indicate...*, *Select...*, *Take part*, *Enquire* y *Note*. Evidentemente, no es traducible, por lo que prescindimos de la denominación. (N. del T.)

- ¿Pensas en lo que estás escuchando? Normalmente, las ideas clave se destacan con ejemplos, explicaciones y pruebas. ¿Has oído esto antes? ¿Cómo se relaciona con lo que ya sabes? Piensa en lo que estés escuchando, aunque solo sea porque te ayuda a mantenerte despierto.
- ¿Participas? Siéntate donde puedas ver y ser visto. Centra tu pensamiento en el orador y permanece abierto a lo que diga. Sé positivo y estate preparado para interesarte por la persona y por lo que diga. Responde al orador asintiendo, sonriendo, frunciendo el ceño. Esto estimula al orador (a nadie le gusta dirigirse a caras inexpresivas). De nuevo, utilizas tu lenguaje corporal no solo para demostrar que estás escuchando, sino también en respuesta a lo que esté diciendo el orador. Esta escucha personalizada no solo la haces por cortesía hacia el orador, sino para ti mismo, para que te ayude a escuchar bien y a recordar lo que se haya dicho.
- ¿Te interesas por lo que se ha dicho haciendo preguntas? Piensa algunas preguntas. Piensa en algo más mientras escuchas, por ejemplo: *¿Por qué esta persona dice eso? ¿Cómo lo sabe? ¿Por qué razones? ¿Qué pruebas hay?* Si no entiendes algo, pregunta o pide un ejemplo que te ayude a entender el asunto de que se trate.
- A los niños mayores, pídeles que tomen apuntes. Tomar apuntes es una forma sencilla de concentrarse en lo que se oye y de recordarlo (con respecto a la toma de apuntes, véase la pág. 44).

Trate de hacer lo necesario para que los niños escuchen. Dígales que no va a repetir las instrucciones ni la información. Evite repetir lo que digan los niños; haga que le recuerden lo que ya se ha dicho. Estimule a los niños para que hablen con voz audible, de manera que todo el mundo pueda oírles. A intervalos regulares, procure hablar en voz muy baja. Ejemplifique la escucha activa mediante el contacto visual, haciendo preguntas y dando respuestas no verbales, como las sonrisas y signos de asentimiento. Pida a los niños que reflexionen en su forma de escuchar (véase una actividad de escucha en la pág. 45).

Responder a lo que hayan oído

¿Qué clase de oyente eres? ¿Tiendes a soñar despierto durante las clases? ¿Temes no recordar todo lo que te digan otras personas? ¿No sabes si limitarte a escuchar o tomar apuntes? El problema al escuchar una clase magistral o a un orador es que, para aprender mejor, necesitas hacer tres cosas al mismo tiempo:

- prestar atención a lo que se diga;
- pensar en lo que se diga e interpretarlo;
- apuntar lo que debas recordar.

Tratar de hacer estas cosas a la vez es difícil. Tu mente tiene que saltar rápidamente de una tarea a otra. No solo tienes que prestar atención a lo que se diga, sino escuchar inteligentemente también. El problema de escuchar inteligentemente es que, de vez en cuando, tienes que pararte y pensar (establecer conexiones con ideas que ya conoces). Para ayudarte a recordar los puntos clave, tienes que tomar apuntes, bien durante el discurso o después.

Cuando tomes apuntes, no trates de escribir todo lo que oigas. Tu tarea principal es escuchar, pero también tienes que apuntar lo que oigas para ayudarte a recordar. Cuando tomes apuntes, procura que sean breves y recoge solo las ideas principales. Hazlo bien durante la exposición o inmediatamente después.

Como hemos visto, no hay una forma óptima de tomar apuntes. Unas personas hacen garabatos durante la conferencia, otras toman notas ocasionales de los puntos clave, otras dibujan diagramas o mapas mentales. Si tratas de escribirlo todo, probablemente aprendas muy poco en la clase magistral o conferencia. Con frecuencia, el principio y el fin de una conferencia son los mejores momentos para tomar notas. Al principio, se facilitan a menudo pistas sobre el tema o la estructura del discurso; al final, están las conclusiones. Puede ser útil copiar algunos ejemplos o ilustraciones sobre los puntos clave. Pueden mencionarse nombres de personas o libros importantes. Se te pueden ocurrir preguntas que quieras hacer o aspectos que quieras descubrir. La práctica de escribir notas breves y decidir lo que sea importante o no durante la conferencia puede ser más importante que los apuntes tomados al final. El hecho de tomar notas te mantiene la mente contrada, activa y alerta.

No hace falta que las notas sean palabras. Anime a los niños a que usen dibujos, esquemas o mapas mentales que les ayuden a registrar información y a centrarse en lo que tengan que recordar. Una buena forma de practicar esto son los "juegos con obstáculos". Ponga un obstáculo entre hablante y oyente para estimular a éste para que se centre en escuchar las palabras que se digan. He aquí algunos ejemplos de juegos de obstáculos:

- Sitúe a los niños a un lado de una pantalla. El orador describe un objeto que el oyente no ve, pero que tiene que dibujar. El oyente puede hacer preguntas para tratar de hacerse una idea mejor del objeto escondido que tiene que dibujar.
- Véndele los ojos a un niño. Su compañero o compañera tiene que guiarlo mediante palabras a través de un laberinto (por ej., de muebles).

- Pida al niño que se ponga de cara a la pared y que escuche mientras un amigo habla disimulando la voz y compruebe si el oyente puede identificar al hablante misterioso.

Recuerde: oímos siempre, pero no siempre escuchamos. Si escucháramos mejor, aprenderíamos más. Escuchar a otros y tomar notas de lo que digan no es más que un aspecto del modo de aprender de, con y a través de los otros. No obstante, no basta con oír lo que dicen las personas; la escucha activa supone escuchar y pensar y, preferiblemente, comentar con otros lo que uno haya oído, antes de extraer conclusiones, como ilustra este relato:

Una noche fría e invernal, Nasrudín llegó a una posada al pie del camino y se puso muy contento al ver una gran fogata en el patio. Sin embargo, cuando se acercó, se dio cuenta de que había varios lugareños reunidos alrededor del fuego y que no podía acercarse lo suficiente para calentarse.

—¡Vaya día! —dijo Nasrudín en voz alta—. ¡Qué funesto día! Llevaba una bolsa de monedas de oro y la he perdido; se me debe de haber caído al venir para acá.

—¿Por qué no vas a buscarla? —preguntó un hombre.

—Está demasiado oscuro ahora —dijo Nasrudín—. Me levantaré al alba e iré a buscarla. La bolsa estará segura hasta entonces.

—No estés tan seguro —le advirtió el hombre—. Mira, todos los hombres que estaban alrededor de la fogata se han ido. ¡Te oyeron y todos se han marchado a buscar la bolsa!

—¡Rápido! —dijo Nasrudín—. Pongámonos cerca del fuego y, cuando nos hayamos calentado, ya...

—... ¿Irás en busca de la bolsa? —preguntó el hombre.

—No —dijo Nasrudín—. ¡Te contaré otro cuento de hadas!

Aprender a escuchar, centrarse y prestar atención en la práctica

El diálogo creativo con los niños depende de que escuchen y mantengan la atención. Las actividades siguientes pueden ayudar a que éstos practiquen la escucha activa, el mantenimiento de la atención y la respuesta, y pueden adaptarse y desarrollarse de distintas maneras. El capítulo termina con algunas preguntas para atraer los pensamientos de los niños acerca de aprender a escuchar, expre-

sando de nuevo el mensaje central de este libro de que un buen discurso depende de una buena escucha.

La tarea de "escuchar lo que se dice", que presentamos aquí, ofrece distintas maneras de preparar para el diálogo, utilizando las estrategias siguientes:

1. Postura.
2. Respiración.
3. Escuchar el silencio casi completo.
4. Relajarse y controlarse.
5. Centrarse en un sonido o palabra.
6. Utilizar música para pensar.
7. Utilizar un centro visual de atención: palabra o color.
8. Centrarse en una vela.
9. Centrarse en el olor, el tacto o el sabor.
10. Jugar al juego de Kim*.
11. Visualizar con el "ojo de la mente".
12. Crear un póster sobre la escucha o el sosiego.
13. Grabar lo que se dice: recordar las ideas principales.
14. Escuchar de nuevo: grabar y comentar vuestro diálogo.
15. Preguntas que comentar sobre la escucha.

1. Postura

La postura es un elemento importante en la mayoría de las formas de meditación con el fin de crear las condiciones físicas adecuadas para una concentración relajada. Una maestra de primaria pide a sus alumnas y alumnos que imaginen un hilo invisible que tira de ellos hacia arriba. Un profesor de secundaria dice a sus alumnas y alumnos que adopten la "postura de concentración" que hayan aprendido: sentados, con la cabeza levantada, la espalda recta y el pecho libre para facilitar una respiración profunda y regular, y permanecer plenamente relajados y atentos.

- Sentaos en la "postura de concentración": sentados, con la cabeza levantada, la espalda recta y el pecho libre, para facilitar una respiración pro-

* El "juego de Kim" recibe su nombre de la novela *Kim*, de Rudyard Kipling y sirve para desarrollar las capacidades de observación y recuerdo de detalles. (N. del T.)

funda y regular. Contad vuestras respiraciones. Respirad profundamente —inspiración y espiración— cinco veces.

2. Respiración

La conciencia de la respiración —"seguir la respiración"— ayuda a sosegar la mente. La práctica del control consciente de la respiración es común a las técnicas de respiración. Esto supone una inhalación completa y lenta y una exhalación completa y rápida, invirtiendo después esta pauta: inspiración completa y rápida y espiración completa y lenta. Hay que respirar por la nariz. Una maestra comentó que un niño le había dicho: "Pero, señorita, ¡yo nunca he respirado antes por la nariz!"

- Una técnica básica de yoga es la "respiración en escalera", o sea, inspirar como "levantándose despacio" y espirar como "bajando rápido como un ascensor, que vigoriza (y a la inversa: elevarse deprisa y descender despacio para tranquilizarse).
- Otra técnica extraída del yoga es la "respiración de mariposa". Diga a los niños: "Entrelazad los dedos, ponédlos debajo de la barbilla. Inspirad. Dejad que los codos suban y que la cabeza bascule hacia atrás. Espirad lentamente y dejad que los codos bajen". Es una buena forma de calmar a un grupo bullicioso, de manera que los alumnos se dispongan a dialogar.

3. Escuchar el silencio casi completo

Estas dos actividades se orientan a agudizar el oído y la concentración. Ayudan a entrenarse a escuchar con más atención.

■ Escuchar sonidos distantes

Pida a los niños que intenten concentrarse en escuchar sonidos distantes durante todo el tiempo que puedan. Empezar por medio minuto, aumentando hasta un minuto o más.

■ Escuchar palabras en voz muy baja

Solicite a los alumnos que se fijen en una fuente de sonido, como su voz o un sonido grabado. ¿Qué volumen mínimo hace falta para que entiendan lo que se dice? Empezar sin sonido y vaya subiendo muy lentamente el volumen, deteniéndose de vez en cuando para recordarles que escuchan con atención. Ayúdelos a practicar una escucha cuidadosa hasta que oigan los sonidos más suaves.

4. *Relajarse y controlarse*

- Tensad y relajad los músculos. Fijaos en cada parte de vuestro cuerpo.
- Sentaos en silencio, sintiendo el pulso.
- Tranquilizaos por completo. Decíos: "Calma... calma... calma".

5. *Centrarse en un sonido o palabra*

- Concentraos fijándoos en un sonido... un efecto de sonido como el mar, un sonido musical repetido o una pieza de música relajante (preferiblemente sin palabras).
- Concentraos fijándoos en una palabra. Escoja una palabra para cantarla con los niños, preferiblemente una palabra tranquilizante como "pensar", "claro" o "calma". Haga que la clase cante la palabra una y otra vez para clarificar y centrar la mente.

6. *Utilizar música para pensar*

Rick, de 10 años, decía: "La música me ayuda a tranquilizarme y a prepararme para escuchar".

- *(Ponga música instrumental)* Cerrad los ojos y escuchad atentamente la música. ¿Qué imágenes veis en vuestra mente? Dibujad y comentad las ideas, imágenes o dibujos que veis.
- *(Ponga música lenta o triste)* Cerrad los ojos y escuchad atentamente la música. Con palabras o dibujos, describir vuestros sentimientos, ideas o imágenes.
- *(Ponga música de una cultura diferente)* ¿Qué os hace pensar o sentir? Escribid o dibujad y comentad vuestras ideas.

7. *Utilizar un centro visual de atención palabra o color*

- Utilice un centro visual de atención como la palabra GOZO (con un punto entre las letras centrales) en una tarjeta o en la pizarra.
- Dirija la atención de todo el grupo hacia un color o entregue una tarjeta de un color a cada niño para que se centre en él.

8. *Centrarse en una vela*

La concentración se consigue centrándose en un único punto de percepción, que puede ser un objeto como una hoja, una vela o una piedra, o una palabra, sonido o imagen. Para la mente humana, acostumbrada a revolotear de acá para allá, es difícil mantener la concentración.

- Utilice una vela para centrar la atención y haga una pausa para reflexionar sobre una pregunta (por ej.: ¿Qué te gustaría preguntarle a Dios? ¿Qué te gustaría descubrir?).
- Utilice una vela de aromaterapia. Centrarse centrándose en el olor.

9. *Centrarse en el olor, el tacto y el sabor*

- Pida a los niños que visualicen mentalmente una naranja: centraos en la naranja. Peladla (mentalmente) despacio, fijándoos cuidadosamente en los detalles. "Comed" un gajo de naranja, centrándoos en el olor, el tacto y el sabor.

10. *Jugar al juego de Kim*

Una forma de relacionar la escucha con la memoria es organizar juegos de concentración, como el juego de Kim (FISHER, 1997a).

- Ponga diversos objetos en una bandeja, o imágenes en un tablero, y pida a los niños que los examinen y mediten atentamente sobre ellos. Retire la bandeja o las imágenes y pídale después que recuerden, con un compañero o compañera, tantos objetos como puedan.
- En vez de ver los objetos, límitese a nombrar una lista de objetos u otras palabras y, tras escuchar la lista, compruebe cuántas palabras pueden recordar los alumnos y alumnas por parejas o grupos.

11. *Visualizar con el "ojo de la mente"*

La visualización es una técnica generativa para centrar la mente. Utiliza el "ojo interior" para crear y examinar mentalmente lugares especiales. El empleo guiado de la imaginación es una técnica útil que permite al niño crear lo que podemos describir como "sueño despierto". Pueden estar rigidamente controlados pero

también puede darse libertad a la imaginación para que se mueva en torno al tema sugerido por el guía.

- Empiece haciendo que los niños cierren los ojos y escuchen sonidos distantes. Después, condúzcalos en un viaje imaginario a un lugar especial, por ejemplo, una piscina circular de agua, completamente en calma, sin una onda que perturbe la superficie.

12. Crear un póster sobre la escucha o el sosiego

En grupos, los niños comentan estrategias para estimular a las personas a que sean oyentes atentos o para sosiegarlas.

- ¿Qué hace un buen oyente atento? Diseñad un póster para ayudar a los demás a ser oyentes atentos.
- ¿Qué estrategias se os ocurren para sosiegar a las personas? Diseñad un póster para ayudar a los demás a tranquilizarse.

13. Grabar lo que se diga: Recordar las ideas principales

Pida a los niños que practiquen para extraer las ideas principales de una charla en un programa de radio o de TV. En muchos sentidos, es más fácil escuchar una charla en la radio que en la TV, dado que se parece más a la situación en la que una persona te esté hablando, mientras que los programas de TV tienen a menudo imágenes que distraen.

1. Escoge una charla, una entrevista o un programa hablado de la radio o de la TV (grábalo en un CD o en el disco duro).
2. Reproduce la grabación y concéntrate en lo que se diga.
3. Al final del programa, intenta recordar y exponer las ideas principales. Después, no durante el programa, grábalas en la mente o escríbelas.
4. Vuelve a reproducir la grabación para ver lo que has recordado y lo que olvidaste.
5. Comente con los niños por qué recordaron o no las ideas clave y coméntelas con otros grupos o parejas.

14. Escuchar de nuevo: Grabar y comentar vuestro diálogo

Esta actividad implica hacer una grabación de sonido de un diálogo que hayan mantenido los niños, una exposición hablada o una lección. Una de las ventajas de grabar lo que se oye es que después puede comprobarse si se han olvidado algunos puntos principales o seguir dialogando sobre un punto que desee tratarse más a fondo. He aquí lo que hay que hacer:

1. Los niños graban su diálogo, charla o lección.
2. Escuchan y tratan de recordar el contenido del diálogo o de la charla que grabaron.
3. Comentan y toman notas durante o inmediatamente después de los puntos principales de la charla.
4. Reproducen la grabación después de haber tomado notas.
5. Comentan estas cuestiones y toman nuevas notas o modifican las anteriores en consonancia.

¿Hasta qué punto se desenvuelven bien escuchando, recordando y grabando lo que oyen?

15. Preguntas que comentar sobre la escucha

- ¿Qué diferencia hay entre escuchar y oír?
- ¿Qué tienes que hacer para escuchar bien?
- ¿Es importante que seas un buen oyente atento? ¿Por qué?
- ¿Qué sientes cuando otros no te escuchan?
- ¿Cómo demuestras que estás escuchando?
- ¿Cómo sabes que estás escuchando bien?
- ¿Cómo sosiegas tu mente?
- ¿Qué te ayuda a concentrarte?
- ¿Te ayuda la meditación a escuchar bien?
- ¿Por qué es importante tomar notas de lo que escuchas?

CAPÍTULO

2

Preguntas para pensar

Para que funcione tu mente, necesitas una pregunta.
(Salomé, 10 años.)

El sultán estaba triste porque sus súbditos eran unos mentirosos. Erigió una horca frente a las puertas de la ciudad y un heraldo anunció:

—Quien quiera entrar en la ciudad deberá responder antes con la verdad a una pregunta que le hará el capitán de la guardia.

Nasrudín, que estaba fuera de las puertas, dio un paso adelante.

—¿Por qué has venido? —le preguntó el capitán—. Di la verdad o serás ahorcado.

—He venido para que me ahorquen —dijo Nasrudín.

—No te creo —dijo el capitán.

—Entonces tienes que ahorcarme por decir una mentira —dijo Nasrudín.

—Pero, si te ahorcamos, significará que has dicho la verdad —dijo el capitán.

—Eso es verdad —dijo Nasrudín.

Así que el capitán no tuvo otra opción que dejarlo marchar.

La formulación de preguntas está en el centro de la enseñanza y el aprendizaje y desempeña un papel esencial en el mantenimiento del diálogo creativo. Este capítulo examina estos aspectos de las preguntas y de su formulación:

1. ¿Por qué hacer preguntas?
2. ¿Cómo perfeccionamos la formulación de nuestras preguntas?
3. ¿Cómo ayudamos a los niños a hacer preguntas, más preguntas y mejores preguntas?
4. Preguntas para pensar en la práctica.

Mediante el uso experto de las preguntas, los maestros y profesores pueden estimular el pensamiento de los niños, desarrollar su conciencia de lo que aprenden y permitirles hacer sus propias preguntas y crear sus propios planes de investigación. Sin embargo, incluso con la formulación experta de preguntas, se corre el riesgo de seguir un plan prefijado y no estimular la iniciativa del estudiante. Las preguntas deben abocar a un diálogo, dando tiempo a los alumnos y alumnas para que comenten sus aprendizajes con el profesor y entre ellos. La primera parte de este capítulo se centra en la formulación de preguntas y va seguida de ejemplos de actividades encaminadas a estimular la formulación creativa de preguntas y el diálogo con o entre los niños.

¿Por qué hacer preguntas?

Normalmente, la gente hace preguntas porque quiere saber algo. La formulación de preguntas es un medio de centrar la atención, mantener el diálogo, descubrir lo que saben otros y hacerles pensar. Las preguntas nos ayudan a descubrir lo que los niños saben y piensan, pero también pueden hacer que los niños dejen de realizar el esfuerzo de pensar. Si los niños están siempre en el extremo receptor de las preguntas, es posible que no aprendan a formularlas por su cuenta. Así, además de hacerles preguntas, tenemos que estimularles para que las hagan ellos, indaguen e interroguen al mundo. Tenemos que utilizar las preguntas para comprobar lo que saben los niños, pero también para estimular su pensamiento, su aprendizaje y su formulación de preguntas (véase la Figura 2.1).



Figura 2.1. Algunas funciones de las preguntas.

Cuando estamos preparando clases, evaluando a los alumnos o a nuestra propia actuación profesional como docentes, nos hacemos preguntas. Desarro-

llamos el aprendizaje de los niños y nuestro propio aprendizaje formulando preguntas. Pero es posible que los maestros y profesores preguntamos demasiado. Hay estudios que indican que es menos probable que los profesores que hacen más preguntas:

- reciban preguntas de los niños;
- promuevan respuestas elaboradas de los alumnos;
- estimulen a los niños para que contribuyan espontáneamente al diálogo.

Cuanto más se pregunte a los niños, menos aprenderán a pensar por sí mismos. En consecuencia, debemos intentar hacer menos preguntas, pero mejores y más abiertas, y utilizar alternativas a las preguntas para estimular su pensamiento.

Las preguntas pueden utilizarse en cualquiera de estos tres momentos en relación con una tarea de aprendizaje:

- *antes* de la tarea;
- *durante* la tarea;
- *después* de terminar la tarea.

Antes de la tarea: Fase de planificación

Podemos estimular el pensamiento antes de hacer algo, tanto en el nivel cognitivo (¿qué vamos a hacer?) como en el metacognitivo (¿en qué tenemos que pensar?). Por ejemplo, antes de comenzar una tarea, podemos comentar los objetivos de aprendizaje y establecer relaciones con lo aprendido anteriormente y con las formas de aprendizaje previas. Como la metacognición se refiere a lo que *los mismos niños piensan*, no basta con decirles lo que han aprendido antes y cuáles son los objetivos de aprendizaje; tenemos que ayudarlos a pensar y a expresar sus pensamientos con sus propias palabras. He aquí algunas preguntas que pueden ayudar en este proceso:

- ¿Has aprendido algo como esto antes?
- ¿En qué tenemos que pensar o qué tenemos que recordar?
- ¿Qué estamos tratando de aprender hoy?

Empezamos mostrándoles de qué plan o estrategia de aprendizaje se trata, se la ejemplificamos hablando de ella, interiorizan el proceso y lo expresan con sus propias palabras. Mediante la interiorización y la posterior adaptación del

modelo, el maestro o profesor facilita que se desarrolle la conciencia metacognitiva del aprendizaje.

Durante la tarea: Fase de supervisión

Durante la tarea, podemos detener y supervisar nuestro pensamiento. Esto no solo supone dialogar sobre lo que hayamos hecho (aunque también), sino sobre lo que deberíamos estar pensando y cómo deberíamos estar aprendiendo. Como la metacognición versa sobre el "yo" que piensa, estimulamos de nuevo a los niños para que reflexionen en ello y digan qué deberían estar pensando sobre lo que están haciendo.

Esta supervisión o autorregulación del aprendizaje puede promoverse mediante preguntas metacognitivas, al principio compartidas y, con un poco de suerte, interiorizadas en el plano individual (véase la Tabla 2.1).

Tabla 2.1 Preguntas metacognitivas

EN EL NIVEL COMPARTIDO	EN EL NIVEL INDIVIDUAL
"¿Cómo lo estáis haciendo?"	"¿Cómo lo estoy haciendo?"
"¿Qué debéis recordar?"	"¿Qué debo recordar?"
"¿Cuál es el procedimiento o estrategia implicado?"	"¿Cuál es el procedimiento?, ¿estrategia?"
"¿Qué os parece difícil?"	"¿Qué me resulta difícil?"
"¿En qué tenéis que pensar y qué tenéis que hacer?"	"¿En qué tengo que pensar y qué tengo que hacer?"
"¿Qué pasará si hacéis esto?"	"¿Qué pasará si hago esto?"
"¿Funciona?, ¿tiene sentido?"	"¿Funciona?, ¿tiene sentido?"

Después de la tarea: Fase de revisión

Al final de la tarea puede venir la fase de revisión, discusión plenaria o comentario final. La revisión implica reflexionar sobre el pensamiento y el aprendizaje propios, apoyada por preguntas socráticas, es decir, preguntas que lleven el pensamiento de los niños de los ejemplos concretos hacia las ideas organizadoras.

La discusión plenaria puede ayudar en este proceso. En esta fase, meditar sobre el pensamiento depende de que:

- las tareas sean dignas de un pensamiento serio;
- se valoren el pensamiento y el razonamiento;
- se deje tiempo para el diálogo y la revisión.

La dirección de un diálogo metacognitivo en una sesión de revisión o en una sesión plenaria es una competencia compleja, caracterizada por las preguntas abiertas, las largas respuestas de los alumnos, la referencia a los "grandes" conceptos y las conexiones con otras materias o estrategias de aprendizaje.

Cómo perfeccionar la formulación de nuestras preguntas

Un día, un erudito llegó a la corte del emperador Akbar y desafió a Birbal a que respondiera a sus preguntas y demostrara así que era tan listo como decía la gente.

Preguntó a Birbal:

—¿Prefieres responder a cien preguntas fáciles o a una única pregunta difícil?

Birbal había tenido un día agotador y estaba impaciente por marcharse.

—Hazme una pregunta difícil —dijo Birbal.

—Bueno, entonces, dime —dijo el erudito— ¿qué llegó primero al mundo, el huevo o la gallina?

—La gallina —replicó Birbal.

—¿Cómo lo sabes? —preguntó el erudito, con un deje triunfal en su voz.

—Acordamos que solo harías una pregunta —dijo Birbal— y ya la has hecho.

Birbal y el emperador se marcharon, dejando sin habla al erudito.

Los maestros y profesores hacen muchas preguntas. Hay estudios que demuestran que muchos docentes formulan más de 300 preguntas cada día. La mayoría son "cerradas", en el sentido de que solo requieren una respuesta, por ejemplo: "¿De qué color es?"; "¿cómo se llama?"; "¿de dónde es?" Las preguntas "abiertas" son las que tienen más de una posible respuesta correcta, son más complejas y exigen respuestas de más de una palabra.

Haga preguntas abiertas

Las preguntas poco interesantes limitan el pensamiento de los niños y las oportunidades de diálogo. Las preguntas demasiado cerradas son a menudo del tipo de "adivina lo que está pensando el profesor". Si son demasiado fáciles, pueden ser del tipo tradicional de estímulo-respuesta-estímulo-respuesta: "¿qué es esto...?"; "¿qué es eso otro...?" Esto no conduce a un diálogo creativo, sino a una especie de partido de tenis verbal, lanzándose de acá para allá preguntas y respuestas. Estas preguntas rápidas, cerradas, sobre datos concretos y de estilo concurso tienen su sitio. Un test de memoria puede recordar a los niños lo que saben y ayudarlos a recordar. Los niños disfrutan demostrando lo que saben... cuando conocen la respuesta correcta. No obstante, es preciso guardar el equilibrio entre las preguntas cerradas, de "apaño rápido", y las preguntas abiertas, que desafían realmente el pensamiento de los alumnos.



Figura 2.2. Formulación tradicional de preguntas del maestro.

Una buena pregunta, sea cerrada o abierta, debe plantear un desafío intelectual, provocando lo que Piaget llamaba "conflicto cognitivo", que puede ayudar a cuestionar el pensamiento de los niños. Cuando el "reto cognitivo" se pone en el contexto del diálogo, tanto las preguntas de los mismos niños como las del maestro o profesor contribuyen a llevar el pensamiento a un nivel más avanzado de desarrollo, ayudando a elevar un "andamiaje" para los nuevos niveles de aprendizaje.

Una buena pregunta arroja luz sobre la verdad y sobre el misterio, pero no todas son buenas. Una de las características de una buena pregunta "abierta" es que evita la trampa de una respuesta de "sí" o "no". Una maestra que iba llamando a sus alumnas y alumnos para evaluar el trabajo realizado, les preguntaba: "¿Te ha gustado cómo se ha desarrollado?" Al escuchar más tarde una grabación del diálogo, se dio cuenta de que su pregunta no pedía más que una respuesta de "sí" o "no"; una pregunta como: "¿Hasta qué punto te ha parecido bueno lo que hemos hecho?", hubiese estimulado respuestas más amplias.

He aquí algunos ejemplos de preguntas abiertas:

- *¿Qué crees que...?"
- *¿Cómo sabes...?"
- *¿Por qué crees que...?"
- *¿Tienes alguna razón para...?"
- *¿Cómo puedes estar seguro de que...?"
- *¿Siempre es así...?"
- *¿Hay alguna otra forma/razón/idea...?"
- *¿Qué pasa si...?" "¿Qué pasa si no...?"
- *¿Dónde hay otro ejemplo de éste...?"
- *¿Qué crees que ocurre después de...?"
- *¿Prefieres... o ...?"

Haga preguntas cada vez más desafiantes: Preguntas socráticas

Es normal empezar haciendo preguntas fáciles, del tipo de "¿sabes...?", para ir formulando después preguntas abiertas cada vez más difíciles, un método denominado "socrático", por el filósofo griego Sócrates, cuya forma de enseñar consistía en ayudar al aprendiz a llegar a una conclusión mediante la respuesta a una sucesión de preguntas para hacer pensar y cada vez más abstractas (con respecto a este método, véase el Capítulo 8). Las preguntas son "socráticas" cuando constituyen auténticas invitaciones para investigar, por ejemplo: "¿Qué piensas?" Difieren de las preguntas abiertas aleatorias en que siguen un patrón, una progresión de preguntas que sondan razones y premisas y hacen avanzar la indagación. Las preguntas socráticas instan a los estudiantes a explorar o profundizar y a pensar con claridad sobre los conceptos que utilizan para explicar el mundo. Una sucesión socrática de preguntas empieza con una pregunta literal, sencilla, como: "¿qué es una mariposa?", pasando por preguntas más analíticas,

como: "¿en qué se distingue una mariposa de un ave?", hasta preguntas más abstractas o conceptuales, como: "¿qué define un insecto?"

Las preguntas socráticas son de un tipo que puede añadir rigor a cualquier diálogo. Contribuyen a hacer progresar el diálogo desde una conversación inestructurada y una opinión sin pruebas a un diálogo con una finalidad y una dirección. La investigación indica que, en general, los profesores deben hacer menos preguntas, pero mejores. ¿En qué consisten estas "preguntas mejores"? No hay un conjunto establecido de preguntas socráticas, pero a continuación presentamos un resumen de preguntas que son abiertas, socráticas y que actúan como invitaciones progresivas a hacer avanzar el diálogo. Dirigir un diálogo creativo es como gobernar un barco que navega hacia el viento, y el uso socrático de las preguntas ayuda a ceñir el rumbo y avanzar (Tabla 2.2).

Tabla 2.2 Hacer preguntas socráticas

Preguntas de aclaración	
¿Qué es...?	Petición de información
¿Puedes explicar que...?	Petición de explicación
¿Qué significa x...?	Búsqueda de una definición
¿Puedes poner un ejemplo de...?	Búsqueda de ejemplos
¿Alguien tiene alguna pregunta?	Iniciación de indagación
Preguntas que sondan razones y evidencia	
¿Por qué crees que...?	Elaboración de un razonamiento
¿Cómo sabemos que...?	Investigación de presupuestos
¿Qué razones tienes para...?	Búsqueda de razones.
¿Tienes pruebas de...?	Petición de pruebas.
¿Puedes poner un ejemplo / contraejemplo?	Petición de contraejemplos.
Preguntas que examinan puntos de vista diferentes	
¿Puedes plantearlo de otra manera?	Reformulación de un punto de vista
¿Hay algún otro punto de vista?	Invitación a especular
¿Qué ocurriría si alguien sugiriera...?	Puntos de vista alternativos
¿Qué diría alguien que estuviera en desacuerdo contigo...?	Contraargumento
¿Qué diferencia hay entre estos puntos de vista/ ideas	Distinciones

Continúa

Tabla 2.2 Hacer preguntas socráticas (Continuación)

Preguntas que comprueban implicaciones y consecuencias

¿Qué se deriva (o qué podemos entender) de lo que dices...?	Implicaciones
¿En qué difiere x de y?	Análisis
¿Cuáles serían las consecuencias de...?	Consecuencias
¿Hay una regla general para eso...?	Generalización de reglas
¿Cómo puedes comprobar si es cierto...?	Comprobación de la verdad

Preguntas sobre el concepto o idea clave

¿Cuál es el concepto o idea clave?	Abstraer/conceptualizar
¿Cómo definirías ahora...?	Definir
¿Adónde hemos llegado / quién puede resumir lo que hemos visto hasta ahora?	Resumir
¿Nos hemos acercado a responder a la pregunta/ resolver el problema...?	Concluir
¿Qué nos queda por descubrir?	Ampliar la investigación

Es necesario hacer buenas preguntas, pero eso no basta para aprovechar al máximo el diálogo creativo, porque, en un diálogo, tan importante es escuchar como hablar.

Tenga en cuenta un tiempo para pensar

Para que se produzca un diálogo creativo, es preciso trasladar el peso de la formulación de las preguntas desde el lado del maestro al del aprendiz. La investigación indica que, en promedio, después de formular una pregunta, los maestros solo esperaban un segundo antes de reformular la pregunta o pedir la respuesta a otro alumno (BLACK y WILLIAM, 1998). La ampliación de este "tiempo de espera"—un momento para escuchar y pensar—a cinco segundos puede dar pie a mejores respuestas, pues los niños podrían:

- dar respuestas más largas;
- estar más dispuestos a ofrecer una respuesta;
- estar dispuestos a hacer más preguntas;
- responder de manera más reflexiva y creativa.

El tiempo para pensar presenta dos aspectos: después de la pregunta y después de la respuesta. Los dos elementos del tiempo para pensar son:

1. dejar a los niños tiempo para pensar;
2. el pensamiento del profesor durante unos segundos acerca de la respuesta.

Guardar silencio es un acto deliberado del maestro o profesor para estimular una respuesta más reflexiva, como en este ejemplo:

Maestro: ¿Qué hace que un escrito sea bueno?

Niño 1: Cuando escribes con limpieza.

Maestro: Mmm... [pausa]

Niño 1: Que se parezca a un buen relato... y sea fácil de leer.

Maestro: ¡Ah!... fácil de leer. ¿Qué más?

Niño 2: Bueno, tiene que tener un buen principio o no querrás seguir... Me refiero a que tiene que ser interesante... hacer que desees seguir leyéndolo.

Indique el tipo de respuesta que quiere

Las respuestas son tan importantes como las preguntas. Conviene indicar a los niños el tipo de respuesta que se busca, por ejemplo: "dadme una respuesta rápida"; "quiero una respuesta en una oración adecuada"; "di algo que nadie más haya dicho"; "decid si estás de acuerdo o en desacuerdo"; "dadme tantas razones como se os ocurran".

A continuación, aparece la respuesta que dio un niño de 7 años a la pregunta: "¿Qué preferirías ser, un pájaro o una mariposa?" Su maestra no solo quería una respuesta, sino tantas razones "interesantes" como encontrase. No esperaba una buena respuesta inmediata. La maestra le dijo: "párate y piensa" antes de dar una respuesta, "de manera que sepas realmente qué quieres decir":

Quiero ser una mariposa. Me gustaría ser una mariposa pavo real. Me gustaría ser una mariposa porque me gustan sus bellos colores y puedoirme de vacaciones sin pagar y puedo volar muy rápido y las mariposas pueden revolotear. Las mariposas pueden dormir en las flores y sentarse en ellas. Las mariposas pueden cerrar las alas. Las mariposas no se cogen con facilidad. Las mariposas son más pequeñas que los pájaros.

Contextualice las preguntas: haga una pausa, estimule, sondee y elogie

En la investigación, se han identificado diversas destrezas de interrogación en quienes promueven el diálogo creativo por medio de las preguntas. Son las siguientes:

- Secuenciar un conjunto de preguntas: pasar de lo literal a un orden superior.
- Hacerlas al nivel adecuado: plantear las preguntas con claridad.
- Distribuir las preguntas por la clase: tanto a los alumnos tímidos como a los "estelares".
- Estimular e investigar; dar pistas si es necesario.
- Escuchar y responder de forma positiva: fomentar las preguntas de los alumnos.
- Questionar tanto las respuestas correctas como las incorrectas.
- Utilizar eficazmente las preguntas escritas: preguntas clave para reflexionar más.

Los buenos docentes promueven el diálogo mostrándose sensibles a las necesidades individuales. Fomentan el diálogo personalizando las respuestas para apoyar o retar a cada alumno, según convenga. Un diálogo creativo precisa dirección, facilitación y supervisión. Distintos estudiantes necesitan diferentes clases de estímulos. A menudo, el papel de "oyente perplejo" será eficaz si refleja un interés y una atención auténticos hacia la respuesta del estudiante.

Otras estrategias de apoyo a la reflexión y a la conversación son: "*hacer pausas, estimular, investigar y elogiar*".

- **Hacer pausas:** Dejar tiempo para pensar y oportunidades para repensar y reformular una idea: "¿Puedes explicarlo/declararlo otra vez?" A veces un estímulo mínimo suscitará otra respuesta: "Ummm", "eh, ya", "¿sí?", "bien", "ya veo", "¿y?" El reforzamiento no verbal puede estar en el contacto visual y en señales faciales (por ej., sonrisas y gestos).
- **Estimular y sondear:** Los estímulos verbales, por ejemplo, repetir la idea para verificar si hemos entendido lo que el estudiante haya dicho. He aquí algunos ejemplos de preguntas de sondeo: "¿por qué crees que...?", "¿cómo sabes...?", "¿qué quieres decir con...?", "¿qué pasa si...?", "¿es posible que...?"
- **Elogiar:** Dar retroinformación positiva. Los elogios concretos y personales, como: "es una respuesta interesante", "gracias por esa respuesta", pueden promover la participación general, apoyando a los dudosos, recompensando a quienes asumen riesgos y valorando las aportaciones.

Emplee alternativas dialógicas a las preguntas

Es bueno hablar sobre lo que has hecho, lo que has hecho bien y lo que has hecho mal... (que, a veces, es un auténtico misterio!)

(Sarah, de 11 años.)

Si se adopta un papel "magisterial", se corre un riesgo porque podemos dominar la conversación, haciendo demasiadas preguntas e imponiendo nuestro propio significado. Los docentes que hacen excesivas preguntas tienden a disuadir a los estudiantes de dar respuestas elaboradas o reflexivas. Pasamos de las preguntas al diálogo utilizando alternativas a las primeras.

No solo las preguntas estimulan para pensar y hablar de distintas cosas. Hay estrategias diferentes de las preguntas que pueden ser más eficaces para estimular el diálogo reflexivo. A continuación, aparecen algunas estrategias y ejemplos alternativos que pueden estimular el pensamiento y el diálogo (véase la Tabla 2.3).

Tabla 2.3 Alternativas a las preguntas de rutina

Aplazar el juicio.	Responde sin pensar en que vas a ser evaluado por eso, pide a otros que respondan.
Invitar a los alumnos a que elaboren más su respuesta.	Di más sobre...
Dar pie a respuestas diferentes.	No hay una respuesta correcta: ¿Puede haber otra respuesta?, ¿cuál? ¿Quién tiene un punto de vista diferente?
Pedir a los alumnos que den razones.	Explica por qué.
Hacer un enunciado problemático.	Supongamos que alguien dice...
Aportar sus propios pensamientos/experiencias.	Yo creo que/recuerdo cuando...
Utilizar el procedimiento: "pensar-pareja-público"	Deje tiempo para pensar, comentar con el compañero y comunicar al grupo.
Permitir el "ensayo" de la respuesta.	Prepara la respuesta, plénsala y díselo al compañero.
Invitar a que pregunten los estudiantes.	¿Alguien quiere hacer una pregunta sobre esto a Pat?
Utilizar el "pensar en voz alta".	Haz preguntas retóricas: "No lo entiendo del todo".
Incitar al niño a que pregunte.	Ah, pregunta a alguien más qué es lo que piensa.
No pida que levanten las manos.	Espera que responda todo el mundo.

Distintos estudiantes necesitan diferentes tipos de apoyo durante el diálogo. A menudo, el papel de "oyente perplejo" del docente será eficaz si refleja un interés y una atención auténticos hacia la respuesta del aprendiz. "No lo entiendo muy bien...", respondió un maestro; el niño replicó: "Yo tampoco lo entiendo". En el diálogo, se buscan respuestas más amplias y, de vez en cuando, el maestro adopta un papel más exigente: "Prueba otra vez y explícalo claramente, de manera que todo el mundo pueda entenderlo"; mostrando desacuerdo o planteando un argumento contrario: "Creo que puede ser cierto lo contrario...", y sin recompensar a los niños por el simple hecho de dar una respuesta.

El diálogo implica compartir ideas, resumir los puntos principales y desafiar después a los niños con más preguntas para ampliar su reflexión. La tarea de promover el aprendizaje mediante el diálogo es difícil; es un delicado equilibrio entre dejar que la discusión se aleje del tema principal y dominarlo de tal manera que los alumnos no se sientan libres para decir lo que piensan. Los indicadores cruciales del buen diálogo son las formas en las que:

- Los maestros lanzan retos al pensamiento.
- Las respuestas de los alumnos muestran una reflexión ampliada.

Hay que estimular a los alumnos para que expresen sus razonamientos en oraciones bien formadas, utilizando palabras tales como "pienso" o "creo" y "porque", y no se limiten a dar respuestas cortas de una sola palabra o expresión.

Planifique las preguntas para promover la reflexión (taxonomía de Bloom)

Hay muchas taxonomías del pensamiento, pero quizá la más conocida sea la de Bloom. Según la taxonomía de Bloom, el *análisis*, la *síntesis* y la *evaluación* exigen unos niveles de pensamiento más complejos y "elevados". Las preguntas relativas a *conocimientos*, *comprensión* y *aplicación* requieren unos niveles de pensamiento menos complejos y, por tanto, "inferiores".

Una estrategia eficaz de interrogación consiste en hacer preguntas que planteen a los estudiantes unas demandas cognitivas cada vez mayores, empezando con preguntas sencillas sobre conocimientos o recuerdos, siguiendo con preguntas que requieran comprensión o explicaciones, y de aplicación, pasando después a las de análisis, síntesis y evaluación. A menudo, esto supone pasar de la pregunta descriptiva acerca del "qué" y el "cómo" a las preguntas de "por qué" y "para qué", que requieren respuestas más complejas. Una buena pregunta implica un reto progresivo y productivo para el aprendizaje. Presenta un modelo para los tipos de preguntas productivas que los estudiantes pueden hacerse a sí mismos y a los demás.

Tabla 2.4 Niveles superiores e inferiores de pensamiento (taxonomía de Bloom)

1. <i>Conocimientos</i>	por ej.: ¿quién...?, ¿qué...?, ¿dónde...?, ¿cuándo...?, ¿cómo...?
2. <i>Comprensión</i>	por ej.: ¿a qué nos referimos con...? Explica...
3. <i>Aplicación</i>	por ej.: ¿qué otros ejemplos hay...?
4. <i>Análisis</i>	por ej.: ¿qué evidencia hay acerca de las partes o características de...?
5. <i>Síntesis</i>	por ej.: ¿cómo podemos añadir, mejorar, diseñar, resolver...?
6. <i>Evaluación</i>	por ej.: ¿qué piensas acerca de...? ¿Qué criterios sirven para evaluar el éxito?

Utilice preguntas creativas para pensar

Una de las finalidades de las preguntas es ayudar a ampliar la reflexión de maneras imprevistas.

Hacer las preguntas adecuadas puede ayudar a estimular la curiosidad y nuevas formas de pensar mediante el diálogo. Para muchos alumnos, la escuela es el único lugar en el que experimentan y desarrollan hábitos de conversación creativa.

Ciertas preguntas clave pueden ayudar a centrar la mente en nuevas formas de pensar y estimular un pensamiento más flexible, con independencia de la cuestión o problema de que se trate. A continuación, aparece una taxonomía de preguntas para estimular las ideas creativas acerca de cualquier tema:

- **Combinar:** ¿Puedes agrupar ideas? ¿Qué puedes unir? ¿Puedes combinar finalidades, ideas?
- **Reorganizar:** ¿Puedes crear otro modelo, disposición, secuencia? ¿Pueden moverse, cambiarse o reemplazarse distintas partes?
- **Eliminar:** ¿Qué se puede eliminar, omitir, quitar? ¿Qué se puede reducir, acortar o dividir? ¿Se puede eliminar parte o la totalidad?
- **Adaptar:** ¿Puede adaptarse? ¿Hay alguno parecido? ¿Qué ideas sugiere? ¿Qué más? ¿Quién más?
- **Probar otros usos:** ¿Puede dedicarse a otros usos? ¿Puede dedicarse a otros usos si se modifica? ¿Puede adaptarse?
- **Ampliar:** ¿Qué se puede añadir: tiempo, frecuencia, valor, ingrediente, número, característica, persona, proceso, enfoque?

Con respecto al desarrollo de la creatividad mediante el diálogo, pueden verse más aspectos en el Capítulo 4.

Las preguntas abiertas permiten una amplia gama de respuestas y, por tanto, estimulan un pensamiento más flexible, permiten un diálogo más profundo, ponen a prueba los límites de los conocimientos, en vez de un único elemento de los mismos, promueven una mejor evaluación de lo que creen los niños y la posibilidad de aclarar malentendidos, y pueden suscitar respuestas imprevistas e inesperadas, nuevas hipótesis y conexiones con los conocimientos previos. Una forma de hacerlo consiste simplemente en pedir a los niños que comparen dos palabras/ideas/objetos/acercamientos/enómenos, preguntándoles: "Hay alguna diferencia entre... y ...?". Al preguntarle a un niño: "¿Hay alguna diferencia entre saber algo y creer algo?", este replicó: "Sí, la hay, porque, por ejemplo, yo creo en Papá Noel, ¡pero sé que no existe!". En el diálogo que siguió, otro niño volvió sobre este comentario y dijo: "¿Cómo sabes que no existe?". Al preguntar esto, dio un paso importante en el diálogo: de interrogado a interrogador.

Ayudar a los niños a hacer preguntas

*"Recuerdo a seis felices servidores
Me enseñaron todo lo que sé
Sus nombres son Qué y Por Qué y Cuándo
Y Cómo y Dónde y Quién".
(Rudyard Kipling.)*

Como dice Rudyard Kipling, las preguntas están en el centro de la buena enseñanza y del aprendizaje, pero no siempre les resulta fácil hacer preguntas a los estudiantes. La evidencia indica que, a medida que se hacen mayores, los alumnos hacen menos preguntas. Un estudiante lo describía así:

A veces, quiero preguntar algo, pero no me encuentro cómodo haciendo preguntas porque sé que todos me mirarán. Pero si hay otros preguntando, es más fácil. Empezó a ser habitual y la gente no me mira, porque hago lo que hace todo el mundo.

Si queremos que los alumnos sean pensadores activos y aventurados, tenemos que animarlos a que hagan preguntas y creen un clima de apoyo entre compañeros (con respecto a la creación de una comunidad de investigación, véase la pág. 206). Cuando una clase de alumnos de 10 años estaba empezando a estudiar su país, formaron grupos para idear preguntas sobre: "¿Qué queremos saber sobre nuestro país?". Los grupos compartieron, expusieron y comentaron sus pre-

guntas. Durante el proyecto, tanto el maestro como los alumnos añadieron más preguntas.

Merece la pena guardar las preguntas que hacen pensar. Expóngalas y vuelva sobre ellas. Entregue una lista de preguntas, pida que le digan cuál les parece la mejor o la más interesante. Averigüe a qué preguntas les gustaría más que se les respondiera.

Si los niños indican qué quieren saber al hacer una pregunta, es mucho más probable que valoren y recuerden la respuesta. Las respuestas a algunas preguntas no son fáciles. En una ocasión, le preguntaron a una profesora: "¿Cuál es la diferencia entre la capa de ozono y el efecto invernadero?". En ese momento, la profesora no se sentía capaz de dar una respuesta completa, por lo que reunió diversas respuestas de los alumnos, planteó la pregunta en clase, les implicó en la búsqueda de una respuesta e incluso llevó a un "experto" para que juzgara las distintas respuestas a la pregunta.

Una forma sencilla de evaluar la capacidad de los niños para idear preguntas consiste en darles una imagen de una persona o de un objeto corriente, como una silla o una taza, y pedirles que hagan una lista de tantas preguntas como se les ocurran sobre ella. Otra forma es tomar una materia de estudio y ver cuántas preguntas pueden ocurrírseles a los alumnos sobre el tema. Una tercera forma consiste en escoger un texto, como una parte de un relato o de un poema, y ver cómo se desenvuelven interrogando al texto, pidiéndoles que ideen preguntas sobre él (véase una actividad en la pág. 69).

Una manera corriente de iniciar la reflexión de los niños consiste en hacer una pregunta que se derive directamente del resultado de la lección anterior (que puede responder al interés por evaluar algo concreto que se les haya enseñado o por aplicar lo que saben a un campo nuevo). Los niños pueden hacer sus propias preguntas de concurso, basadas en el trabajo o tema de la semana, para hacérselas al resto de la clase.

Los maestros ayudan a los niños a aprender haciéndoles buenas preguntas y animándoles a que hagan sus propias preguntas. Los niños deben tener oportunidades de elaborar preguntas y su habilidad al respecto mejorará con la práctica. Cuando se investiga, se valoran y exponen las buenas preguntas de las clases, tanto de maestros como de alumnos.

En una ocasión, Albert Einstein dijo: "Lo importante es no dejar de preguntar". Las preguntas, como el buen vino, pueden mejorar con el tiempo. Expóngalas, saboréelas, vuelva sobre ellas. Busque algunas más. Agrúpelas en categorías, por ejemplo:

- Preguntas que podemos responder.
- Preguntas cuyas respuestas podemos buscar.
- Preguntas que no pueden responderse.

Comente con los niños la naturaleza de las preguntas. Deles una lista de ellas y pregúnteles cuál creen que es la mejor o la más interesante. Comente las buenas y malas preguntas. Descubra a cuáles les gustaría que les respondiese. Exponga la pregunta del día para que los niños la vean al principio de la jornada. Utilice el procedimiento: "piensa-consulta-divulga". Deles a los alumnos tiempo para pensar sobre la pregunta (o para preparar respuestas), comentarla con un compañero y compartirla después y dialogar sobre ella con todo el grupo. Piense y decida a quién entrevistar, por ejemplo, a un visitante o a una personalidad local. Pida a los estudiantes que piensen, compartan, evalúen y prioricen las preguntas de la entrevista.

Para implicar con más provecho a los niños en el diálogo creativo, tienen que aprender a hacer:

- Más preguntas.
- Mejores preguntas.

El primer aspecto de la formulación de preguntas que hay que desarrollar es la capacidad de realizar muchas. Cuando le preguntaron a Isidor Rabi, el físico que ganó el Premio Nobel, cuál era el secreto de su éxito, respondió que, cuando volvía a casa desde la escuela, su madre no le preguntaba "¿Qué has aprendido?", sino: "¿Has hecho hoy alguna buena pregunta?" Aprendemos al hacer preguntas. Si no preguntamos, es posible que no descubramos nada, como el hombre que se quejaba al final de su vida: "Quería saber más, pero siempre me asustaba preguntar".

Las secciones siguientes exponen cómo ayudar a los niños a practicar y desarrollar sus destrezas de interrogación, de manera que sean capaces de mantener el diálogo.

Hacer más preguntas

Nasrudín no solo era famoso por sus preguntas, sino por responder a las preguntas que le hacían con otra pregunta. Un día, uno de sus amigos le dijo: "Nasrudín, dime por qué siempre respondes a una pregunta con otra pregunta". Nasrudín contestó: ¿Lo hago?

Pregunte a los niños cuántas preguntas pueden hacerse sobre cualquier objeto o experiencia. La respuesta, evidentemente, es que no lo sabemos, dado que el límite de preguntas será el de la capacidad del pensamiento humano y no sabemos cuál es ese límite. No podemos conocer los límites de nuestro pensa-

miento, pero hay formas de probarlo y mejorarlo. Ayude a los niños a mejorar sus destrezas de formulación de preguntas mediante la práctica.

Mejorar la formulación de preguntas tiene relación con mejorar la cantidad y la calidad de las preguntas que uno pueda hacer. Si los niños practican haciendo más preguntas, descubrirá que son capaces de preguntar más y aprender más sobre cualquier objeto o aspecto de la vida. ¿Qué tipos de preguntas podrían hacer sobre un objeto?

He aquí algunas preguntas que los niños podrían hacer sobre un objeto:

- *Características físicas:* ¿Qué es? ¿De qué está hecho? ¿Está hecho de materiales naturales o manufacturados? ¿Está completo? ¿Ha sido alterado, adaptado o arreglado?
- *Construcción:* ¿Quién lo ha hecho? ¿Cómo está hecho? ¿Lo hicieron a mano o a máquina?
- *Función:* ¿Por qué lo hicieron? ¿Para qué lo hicieron? ¿Cómo se utiliza?
- *Duración:* ¿Es antiguo o nuevo? ¿Cuánto tiempo tiene? ¿Cómo lo sabemos?
- *Valor:* ¿Es valioso? ¿Cuál es su valor?
- *Origen:* ¿De dónde ha venido? ¿Dónde lo hicieron?
- *Diseño:* ¿Está bien diseñado? ¿Qué tiene de bueno el diseño? ¿Qué podría mejorarse?

Cuanto más practique haciendo preguntas, más podrá pensar, aprender y cuestionar sobre cualquier objeto o aspecto de la vida. El problema es que las personas mayores tienden a preguntar menos. Los niños muy pequeños están llenos de preguntas sobre el mundo, llenos de curiosidad natural. A medida que se hacen mayores, muchas personas pierden este sentido natural de curiosidad y de asombro ante el mundo. Están tan acostumbradas a que les den respuestas que pierden el hábito de hacer preguntas. Intente adquirir la costumbre de hacer preguntas, no de hacerlas porque sí, sino preguntas que centren la atención en lo que sea más interesante, raro o desconcertante sobre el tema del que se trate. Acostúmbrase a preguntarse a sí mismo: "Me pregunto por qué..." Comparta su curiosidad con otras personas, tenga el valor de preguntar, de revelar sus dudas y de estar abierto a las cosas que desconozca o no entienda.

Mediante las preguntas, comprobamos lo que sabemos y lo que otros saben. Para hacerlo bien, los niños tienen que hacer muchas preguntas y hay que ayudarlos a ampliar la gama de preguntas.

Hacer mejores preguntas

¿Por qué la hierba siempre es verde?
 ¿Por qué se sostiene el cielo?
 ¿Por qué tengo pelo sobre la cabeza?
 ¿Por qué, ah, por qué, ah, por qué?

¿Por qué la lluvia cae y no sube?
 ¿Por qué hay sal en todos los mares?
 ¿Por qué hay un sol y una luna?
 ¿Por qué solo hay un yo?

¿Por qué las abejas zumban y los pájaros cantan?
 ¿Por qué me crecen las uñas?
 ¿Qué longitud tiene un trozo de cuerda?
 ¿Por qué nadie sabe?

¿Por qué está la noche tan llena de sueños?
 ¿Por qué tenemos una nariz, dos ojos?
 ¿Por qué nunca se acaban las preguntas?
 ¿Por qué hay tantos porqués?

(Robert Fisher: *First Poems for Thinking*, pág. 70.)

He aquí algunas formas corrientes de hacer preguntas fácticas (trate de completar por su cuenta estos ejemplos relacionándolos con cualquier tema de su elección):

- "¿Qué...?"
- "¿Quién...?"
- "¿Dónde...?"
- "¿Cuándo...?"
- "¿Cómo...?"
- "¿Por qué...?"

Comente con los niños las diferencias entre las preguntas abiertas y las cerradas. A veces, no es fácil descubrir en qué consiste una pregunta abierta y en qué una cerrada. Una pregunta sobre las causas de las cosas, por ejemplo: "¿por qué ronronean los gatos?", es una pregunta cerrada si se piensa que solo hay una respuesta correcta, pero es abierta si permitimos otras posibles respuestas. Puede haber una respuesta correcta, pero, si no sabemos cuál es, la pregunta sigue siendo abierta. Evidentemente, puede haber muchas razones por las que los gatos ronroneen, por ejemplo: porque estén contentos, para comunicar sus sentimientos, porque así los hizo Dios, etcétera. Por tanto, debemos cuidarnos de pensar que la respuesta que tengamos sea la única. Échele de nuevo un

vistazo al poema "¿Por qué?" anterior. Cada verso es una pregunta. Pida a los niños que digan qué preguntas creen que son abiertas (con más de una respuesta correcta posible) y cuáles cerradas (con una única respuesta correcta).

Véase "Pregunta sobre lo que lees" (pág. 72).

Un día, Nasrudín abrió una caseta con un letrero encima que decía: "Respuestas a dos preguntas sobre cualquier tema por solo 100 monedas de plata". Un hombre llegó diciendo que tenía dos preguntas muy urgentes que quería que le respondieran. Entregó el dinero a Nasrudín, diciendo:

- Cien monedas de plata es bastante caro por solo dos preguntas, ¿no?
- Sí —dijo Nasrudín—. ¿Y la siguiente pregunta, por favor?

Maestro: No me has dado la respuesta correcta.

Alumno: No me ha hecho la pregunta correcta.

La destreza de formular preguntas no solo supone ser capaz de hacer muchas preguntas, de una gama muy amplia, sino de hacer mejores preguntas. Comente por qué unas preguntas son mejores que otras. ¿Qué hace que una pregunta sea mala? Una mala pregunta es aquella que no lleva a ningún sitio; que no añade nada a nuestro conocimiento ni a nuestra comprensión. Una mala pregunta es aquella cuyas palabras carecen de una finalidad útil en la situación; por ejemplo, la pregunta: "¿Cómo te sientes?", dirigida a un niño que llora después de morir su madre, dado que la respuesta a la misma es evidente. Las preguntas son malas cuando son irrelevantes con respecto a la situación, como el estudiante que respondió a la pregunta: "¿Cuál es la respuesta?" con la pregunta: "¿Cuándo es la comida?" Una pregunta es mala cuando se repite demasiado, como la de la persona que pregunta una y otra vez durante un viaje: "¿Hemos llegado ya?"

No todas las preguntas son buenas. Una buena pregunta va al fondo de lo que realmente queremos o necesitamos descubrir. Una buena pregunta tiene una finalidad. Una buena pregunta puede ser:

- Una pregunta fáctica, que solicita información, por ejemplo: "¿Qué...?"
- Una pregunta de razonamiento, que busca una explicación, por ejemplo: "¿Cómo...?" o: "¿Por qué...?"
- Una pregunta abierta, que trata de conseguir una mejor comprensión, por ejemplo: "¿Qué piensas de...?"

"El juego de las veinte preguntas" es muy popular para practicar la formulación de preguntas fácticas cerradas (recuerde: preguntas cerradas son aquellas

que solo tienen una respuesta correcta). Para jugar, hacen falta dos o más jugadores. El número óptimo es seis jugadores, aunque pueden ser tantos como se quiera. Uno o más jugadores escogen un objeto, persona o lugar. Los demás pueden hacer hasta veinte preguntas para tratar de encontrar la respuesta. Solo se permite responder "sí" o "no".

Si queremos que los alumnos sean capaces de comprometerse en su propia investigación, tenemos que estimularlos para que hagan buenas preguntas. Con frecuencia, a medida que se hacen mayores, pierden la costumbre de preguntar. Tenemos que combatir esta tendencia y encontrar estrategias para fomentar la curiosidad y promover a un alumnado "preguntón".

Comente con los niños la naturaleza de las preguntas (véase el "Cuadrante de preguntas", más adelante) y clasifíquelas, por ejemplo, en:

- Preguntas que podemos responder.
- Preguntas cuya respuesta podemos encontrar.
- Preguntas que no pueden responderse.

Entregue a los niños una lista de preguntas y pídales que digan cuál creen que es la mejor o la más interesante. Descubra a qué preguntas les gustaría que les respondieran. ¿Pueden pensar en una pregunta a la que nunca pueda darse respuesta? Pregunte sobre un texto o tema, por ejemplo: "¿Qué es lo que no sabes o no entiendes acerca de él? ¿Qué quieres descubrir? ¿Qué preguntas puedes hacer sobre él?"

Piense, escriba y exponga preguntas para estimular el pensamiento y el diálogo sobre objetos, imágenes o textos de interés en su clase. Presente la pregunta o el problema del día. Utilice la estrategia "piensa-consulta-divulga". Dé tiempo a los niños para que piensen en la pregunta (o preparen respuestas), dialoguen con un compañero sobre ella y después la compartan y la discutan con el grupo. Recoja las preguntas interesantes o desconcertantes que surjan en clase. Cree un sitio para escribir, guardar o exponer sus preguntas, como un cajón, un tablero (o "muro de las sorpresas") o un libro especial. Reserve algún tiempo, como al final de la semana, para escoger y discutir una cuestión o compartir las preguntas para que los niños trabajen sobre ellas en casa o las intercambien con otra clase o grupo. Utilice ordenadores, sin olvidar el correo electrónico y las páginas web, para ampliar las oportunidades para formular preguntas, interactuar y dialogar. Utilice la pizarra interactiva para que los niños puedan participar en torno a una pregunta fundamental o para elaborar cuestiones correspondientes a una lección.

Análisis de preguntas: El "Cuadrante de preguntas"

Las preguntas que hagan los estudiantes pueden clasificarse según sus características. Una distinción útil es la que se establece entre las preguntas cerradas que solo requieren una respuesta y las preguntas abiertas que tienen muchas respuestas posibles. Pueden denominarse, respectivamente, preguntas fácticas (cerradas) y preguntas de investigación (abiertas). Cuando se aplica a un texto una pregunta cerrada, se trata de una pregunta de comprensión, cuya respuesta está en el texto. Una pregunta abierta puede requerir el uso de la imaginación o leer "entre líneas" y hacer una inferencia, especulación o hipótesis que requiera utilizar la imaginación.

El "Cuadrante de preguntas" es una "herramienta" de pensamiento ideada por el profesor Phil Cam, particularmente eficaz en el contexto de la "Filosofía para Niños", en la que se pide a los niños que planteen preguntas partiendo de un estímulo que puede ser un texto, un objeto o una ilustración. Una vez hecha la lista de sus preguntas, éstas pueden analizarse mediante el "Cuadrante de preguntas" (Figura 2.3). Los maestros dicen que el uso de esta herramienta mejora la calidad de las preguntas de investigación de los niños. La filosofía para niños es una valiosa pedagogía para mejorar la calidad del pensamiento crítico en su clase (véase: FISHER, 2008a).



Figura 2.3. Preguntas intelectuales.

Fuente: Adaptado de: CAM, P. (2006) *20 Thinking Tools*, ACEP

Una vez que los niños han hecho sus preguntas sobre el estímulo, pueden utilizar el "Cuadrante de preguntas" para identificar las preguntas filosóficas abiertas. Una actividad basada en este enfoque es la tarea: "¿Qué tipo de pregunta es ésta?", en la pág. 75.

Preguntas para evaluar el aprendizaje

Con el fin de animar a los alumnos a que evalúen y reflexionen sobre su propio aprendizaje, exponga algunas preguntas, como: "¿qué he aprendido?"; "¿qué me ha parecido difícil?"; "¿qué tengo que estudiar a continuación?" Véanse más preguntas para evaluar el aprendizaje en la pág. 258.

Preguntas para dialogar en la práctica

Al estimular el diálogo creativo con los niños, trate de hacer visible la formulación de preguntas comentando las que podrían hacerse. Las actividades siguientes pueden adaptarse y desarrollarse de distintas maneras. El capítulo acaba con algunas preguntas para atraer el pensamiento de niños y niñas sobre las preguntas, expresando de nuevo el mensaje central de este libro: si merece la pena hablar sobre algo, también la merece hacer mejores preguntas sobre ello.

Las preguntas para conversar que se presentan aquí permiten estimular el diálogo mediante el uso de las estrategias siguientes:

1. Pregunta del día.
2. Pregunta de la semana.
3. Preguntas de periodistas.
4. Las preguntas de Osborn.
5. ¿Preferirías ser...?
6. ¿Cuántas preguntas?
7. El juego de las veinte preguntas.
8. Pregunta sobre lo que lees.
9. Preguntas de entrevista.
10. Me pregunto por qué...
11. Pregunta para una respuesta.
12. Cajón de problemas.
13. Pregunta sobre el mundo.
14. ¿Qué clase de pregunta es ésta?
15. Hablar sobre preguntas.

1. Pregunta del día

Pida a los alumnos que piensen o anoten sus ideas iniciales en respuesta a una pregunta inspiradora de ideas, como: "¿Puedes amar y odiar a alguien al mismo tiempo?" Procure generar muchas respuestas, animar a pensar respuestas alternativas y una mayor fluidez de ideas. He aquí algunas preguntas tipo:

- ¿En cuántos tipos de... puedes pensar?
- Haz una lista de todas... que podrían utilizarse para...
- ¿Cuáles podrían ser los argumentos a favor y en contra de...?

Una lista escrita de preguntas que estimulen la mente es útil porque nos recuerda enfoques y posibilidades en los que, en caso contrario, quizá no hubiésemos pensado.

2. Pregunta de la semana

Al principio de la semana se expone una pregunta en algún lugar del aula. Puede estar relacionada o no con el currículum, pero debe exigir a los niños que, al salir, piensen o investiguen sus respuestas. El viernes, pueden comentar sus respuestas en grupos antes de llevar la discusión al pleno de la clase.

3. Preguntas de periodistas

Éstas son las seis preguntas clave que se enseñan a responder en alguna parte de sus artículos a los estudiantes de periodismo para asegurarse de que han cubierto toda la noticia. Estas preguntas estimulan el pensamiento crítico sobre un tema desde distintos ángulos:

- | | |
|----------------------------|---|
| 1. ¿Quién? (Agente): | ¿Quién está implicado? ¿Cuáles son los aspectos personales del problema? |
| 2. ¿Qué? (Acontecimiento): | ¿Qué ha ocurrido? ¿Qué se ha hecho y qué no? |
| 3. ¿Cuándo? (Tiempo): | ¿Cuándo ocurrió, ocurrirá u ocurriría esto? |
| 4. ¿Dónde? (Escenario): | ¿Dónde ocurrió, ocurrirá u ocurriría esto? ¿En qué otros sitios podría ocurrir? |
| 5. ¿Por qué? (Finalidad): | ¿Por qué se hizo, evitó, permitió esto? ¿Por qué debería haberse hecho, evitado, permitido? |

6. *¿Cómo? (Método):* ¿Cómo ocurrió/se modificó/se impidió, podría o debería haber ocurrido/haberse modificado/impedido? ¿Cómo el comienzo llevó a la conclusión?

Pida a los niños que imaginen que son periodistas que investigan una noticia de su elección, y comenten con un compañero las preguntas que desearían responder en el artículo (utilice en el diálogo las "preguntas de periodistas" antes señaladas).

4. Las preguntas de Osborn

La de Alex Osborn es una lista clásica de preguntas generadoras de ideas (adaptada a continuación). No todas las preguntas sirven para todos los temas, pero algunas estimulan el pensamiento con independencia del tema.

- ¿Otros usos?* ¿Formas nuevas de utilizarlo? ¿Otros usos si se modifica?
- ¿Adaptar?* ¿Cómo se adapta? ¿A qué se parece? ¿Qué sugiere?
- ¿Modificar?* ¿Cómo se cambia: el significado, el color, el movimiento, el sonido, la forma, la configuración?
- ¿Aumentar?* ¿Qué se añade: tiempo, forma, ingrediente? ¿Se multiplica? ¿Se exagera?
- ¿Reducir?* ¿Qué se quita: se hace más pequeño, más corto, se omite, se divide?
- ¿Sustituir?* ¿Qué se sustituye? ¿Quién/qué, en cambio? ¿Se prueba otro enfoque?
- ¿Reorganizar?* ¿Cambiar componentes? ¿Se prueba otro modelo, disposición, secuencia?
- ¿Invertir?* ¿Probar contrarios? ¿Se le da la vuelta, se pone boca arriba, se invierte?
- ¿Combinar?* ¿Probar a doblarlo, combinar unidades, fines, ideas?

1. Escoja un objeto corriente, como una silla, un juguete o una herramienta en los que no suela pensar.
2. Tome cada una de las preguntas de la lista anterior y aplíquela al objeto en cuestión para pensar en él de un modo diferente.
3. Observe cuántas ideas distintas puede generar.

Recuerde que hay más de una forma de pensar en una cosa si hace las preguntas correctas.

5. ¿Preferirías ser...?

Comenta con un compañero qué preferirías ser. Aporta tantas razones como puedas de tu elección.

Qué preferirías ser:

- ¿Un pájaro o una mariposa?
- ¿Un niño o un adulto?
- ¿Rico o feliz?
- ¿Un niño o una niña?
- ¿Otra persona?
- ¿Un gato o un ratón?
- ¿Rojo o verde?
- ¿Sí o no?
- ¿Un bosque o un río?
- ¿Una mesa o una silla?

Tome tres de las siguientes preguntas y haga que los niños, por parejas o grupos, elijan entre las opciones:

- ¿Preferirías vivir en el campo o en la ciudad?
- ¿Preferirías ser un ladrillo o una pluma?
- ¿Preferirías ser un árbol o una flor?
- ¿Preferirías tener 50 € o cinco amigos? Di por qué.
- ¿Preferirías vivir en este país o en otro? Di por qué.
- ¿Preferirías vivir en esta época o en otro momento de la historia? Di por qué.
- ¿Preferirías tener un buen amigo o 1000 €? Di por qué.
- ¿Preferirías atravesar una puerta hacia otro mundo o tener dulces gratis durante el resto de tu vida? ¿Por qué?
- ¿Preferirías ser un color o un sonido? ¿Qué color o qué sonido? ¿Por qué?
- ¿Qué preferirías ser: una puerta, una ventana o un agujero en el tejado? ¿Por qué?
- ¿Preferirías vivir en una casa rodeada por el mar, por la nieve o por la jungla? ¿Por qué?

(Adaptado de FISHER, 2006a.)

6. ¿Cuántas preguntas?

Esta actividad puede hacerse individualmente, con un compañero o en pequeño grupo.

Prueba tu capacidad de hacer preguntas escogiendo un objeto o tema cotidiano, como una silla, y viendo, con tu compañero o grupo, cuántas preguntas puedes crear. Comenta con un compañero o compañera todas las cosas que no sabes acerca de ese objeto o tema de estudio.

- ¿Cuántas preguntas se te ocurren sobre este objeto...?, (muestre un objeto), por ej.: "¿Cuántas preguntas se te ocurren sobre una silla?, (muestre una silla)".
- Escribe todas las preguntas que se te ocurran para las que tengas una respuesta... (por ej.: "24").
- ¿Cuántas preguntas se te ocurren cuya respuesta sea "verde"?
- ¿Cuántas preguntas de matemáticas puedes hacer para investigar este aula (o una prenda determinada)?

Comenten y analicen juntos las preguntas. ¿Cuántas preguntas diferentes se han creado? Comenten los tipos de preguntas que se han hecho. ¿Cuáles eran las preguntas más interesantes? ¿Qué las hace interesantes?

7. El juego de las veinte preguntas

"El juego de las veinte preguntas" es muy conocido para practicar la formulación de preguntas fácticas cerradas (recuerde: preguntas cerradas son aquellas que solo tienen una respuesta correcta). Para jugar, hacen falta dos o más jugadores. El número óptimo es seis jugadores, aunque pueden jugar tantos como se quiera. Uno o más jugadores escogen un objeto, persona o lugar. Los demás pueden hacer hasta veinte preguntas para tratar de encontrar la respuesta. Solo se permite responder "sí" o "no". Solo se permiten tres intentos directos de acertar. Jueguen en grupos de seis (por ej., dos escogen y cuatro preguntan). Después de cada juego, comente con los niños si se han hecho buenas preguntas, si podrían hacerse otras mejores y cuántas preguntas harían falta para encontrar la respuesta oculta.

8. Pregunta sobre lo que lees

Esta actividad sirve para practicar la formulación de preguntas al leer un periódico o revista. No pida a los niños que hagan tantas preguntas como puedan,

sino que formulen preguntas tan interesantes y variadas como les sea posible. La lectura de noticias o artículos es una oportunidad fantástica para plantear preguntas porque la mayoría no presentan unas conclusiones definitivas ni todos los datos posibles.

1. Escoja una noticia o artículo interesante para que lo lean por parejas o grupos.
2. Dígales que, por parejas, escriban diez preguntas sobre lo que hayan leído.
3. Pídale que esas preguntas sean tan variadas e interesantes como les sea posible, creando preguntas que podrían hacer otras personas, como las aludidas en la noticia o artículo.

9. Preguntas de entrevista

Escoge a la persona del pasado o del presente a la que más te gustaría interrogar. Puede ser una persona famosa, alguien a quien conozcas, un personaje de la literatura, de la historia o de la actualidad. Puede tratarse de una persona viva o muerta. Imagina que estás en condiciones de entrevistar a esa persona. Haz una lista de preguntas que te gustaría formularle. En esa lista debe haber tantas preguntas abiertas como puedas para animarla a que diga sobre ellas todo lo que deseas saber. Cuando hayas completado tus preguntas de entrevista, decide:

- ¿Cuáles son tus preguntas mejores y más interesantes?
- ¿En qué orden las harías?
- Escribe diez preguntas para hacérselas a esta persona... (nombre de una persona a la que todos conozcan), si fueses a entrevistarla.

La silla caliente

Uno de los participantes escoge ser el personaje y los demás le hacen las preguntas para entablar un diálogo con él, que debe interpretar el papel del personaje.

10. Me pregunto por qué...

"Me pregunto por qué..." Comenta con tu compañero o compañera distintas formas de terminar esta frase. Escoge, por ejemplo, tres de las formas más inte-

resantos de acabar la oración ("... los leopardos tienen manchas en forma de puntos" o "... las cebras tienen franjas").

11. *Pregunta para una respuesta*

Los niños preparan preguntas que concuerden con una determinada respuesta (por ej., una persona, lugar, cosa o número; o, para alumnos mayores, una cita de un poema u obra de teatro).

- Piensa diez preguntas cuya respuesta sea: "mi casa".
- ¿Por qué usamos cubiertos? Diseña y dibuja tu propia cubertería.

12. *Cajón de problemas*

Reúna todas las preguntas interesantes o extrañas que surjan en clase. Prepare un lugar para escribir, guardar o exponer sus preguntas, como un cajón, una pizarra o un libro, donde los niños puedan dejar sus problemas o preguntas sobre sus estudios o su vida. El maestro, que forma parte de la comunidad de la clase, también puede añadir sus propios problemas o preguntas. Una vez por semana, reparta las preguntas y problemas por parejas o pequeños grupos para comentarlos. He aquí algunas ideas relativas a los problemas que comentar:

- ¿Cuál es el problema? Pon ejemplos. ¿Cuál es tu receta para resolver problemas?
- ¿Cuál es la causa de las peleas entre las personas? ¿Qué pueda contribuir a prevenir las peleas?
- ¿Cómo podría mejorarse la vida en la escuela?
- ¿Cuál es tu receta para mantenerse sano?

13. *Pregunta sobre el mundo*

Utilizando una esfera terrestre, los niños, por parejas, realizan "una tormenta" de preguntas sobre nuestro planeta. Reparta las preguntas entre las parejas o pequeños grupos para comentarlas. Las parejas comentan las preguntas y las respuestas con el gran grupo. He aquí algunas muestras de preguntas para comentar:

- ¿Cuáles son los problemas más importantes que tenemos que resolver en el mundo?

- Muchas personas están muriendo de hambre en el mundo. ¿Cómo podemos ayudarlas?
- Muchas personas carecen de hogar. ¿Cómo habría que ayudarlas?
- ¿Cómo podrían ayudar los países más ricos a las personas de los países más pobres? ¿Tendrían que hacerlo? ¿Por qué?
- ¿Cómo podrían resolverse los problemas del tráfico excesivo en las carreteras?

14. *¿Qué clase de pregunta es esta?*

Pida a los estudiantes que piensen en lo que un texto determinado tenga de raro, interesante o desconcertante; pídale también que preparen preguntas y las expongan en público. Haga una lista con las Preguntas y pídale que las analicen (por ej., utilizando el "Cuadrante de Preguntas", pág. 67). ¿Podrían convertir alguna de las preguntas cerradas en preguntas de investigación, abiertas y más interesantes?

15. *Hablar sobre preguntas*

He aquí algunas cuestiones para estimular el pensamiento y el diálogo sobre el papel de las preguntas:

- ¿Qué es una pregunta?
- ¿Por qué hacer preguntas?
- ¿Qué valor tiene realizar preguntas?
- ¿Cuál es la diferencia entre las preguntas "abiertas" y las "cerradas"?
- ¿Cuál es la diferencia entre las preguntas "fácticas" y las "de razonamiento"?
- ¿Hay preguntas que son mejores que otras? ¿Por qué? ¿Cuál es tu definición de una "buena pregunta"?
- ¿Hay preguntas que no tienen respuesta?
- ¿A veces, consigues una respuesta y después haces de nuevo la misma pregunta? ¿Por qué?
- ¿Obtienes a veces distintas respuestas a la misma pregunta? ¿Cuándo y por qué?
- ¿Te haces muchas preguntas? ¿Qué preguntas te haces? ¿Quién responde?
- ¿Te haces siempre alguna pregunta cuya respuesta no conoces? ¿Tiene eso algún interés?

- ¿Haces siempre preguntas cuando sabes que la respuesta no te va a gustar?
- ¿Haces a veces preguntas cuya respuesta ya conoces?
- ¿Piensas a veces preguntas que no haces? ¿Por qué?
- ¿Prefieres hacer preguntas o dar respuestas? ¿Qué es más importante? ¿Por qué?

Véase también: FISHER (1996, pág. 86; 1997b, pág. 74; 2000, pág. 70.)

CAPÍTULO

3

Diálogo creativo para pensar

La creatividad es la forma de pensar en voz alta ideas y pensamientos originales.

(Lorry, 10 años.)

La buena conversación se caracteriza por la energía creativa. Esta energía proviene de forma natural del encuentro de distintas mentes y se sostiene mediante la interacción de perspectivas diferentes. Cuando no hay energía, es preciso estimularla. Este capítulo examina las formas de estimular la conversación creativa.

Se han hecho muchos intentos de definir lo que significan los términos "creativo" y "creatividad". He aquí tres definiciones típicas:

- La capacidad de resolver problemas, crear productos y de suscitar nuevas preguntas (GARDNER, 1993).
- Procesos imaginativos con resultados originales y de valor (ROBINSON, 2001).
- La capacidad de construir, hacer o convertirse en algo nuevo y valioso con respecto a otros y a nosotros mismos (POFF, 2005).

En parte, la diversidad de definiciones se debe a que la creatividad puede entenderse como un acto, una destreza o un proceso (qué hacemos), una propiedad o cualidad de unas personas (quiénes somos), un producto o resultado (qué producimos) o un concepto o idea (qué pensamos). También puede pensarse que se trata de una estrategia u objetivo ideológico (cómo deberían comportarse las personas). Sean una, varias o todas estas cosas, se despliega en un continuo. Las personas pueden ser más o menos creativas. Es un atributo humano común, no está limitado a los genios creativos y no se expresa solo a través de las artes. Georgie, de 10 años, lo ve así: "La creatividad no es solo arte. Es pensar profundamente y tener pensamientos originales sobre algo". La actividad

humana de todo tipo, en el trabajo o en el juego, en casa o en la escuela, plantea problemas que las personas resuelven habitualmente con cierto grado de creatividad.

La pregunta: "¿dónde está la creatividad?" es mejor que: "¿qué es la creatividad?" Identificar los aspectos creativos de un trabajo nunca es sencillo, porque el pensamiento creativo puede ejercitarse en diversos niveles, de diversas maneras y en distintos sitios. Estas dimensiones son:

- Yo: la persona o talento individual.
- Tarea: el dominio o disciplina en la que trabaja el individuo.
- Entorno: el contexto o comunidad que juzga la calidad de los resultados.

La interacción de estos elementos nos permite descubrir la creatividad. Lo que llamamos "creatividad" no es el producto de unos individuos aislados, sino de sistemas sociales y comunidades que hacen juicios sobre productos o resultados individuales. En una clase de educación infantil, la maestra pide a cada alumno que señale algo creativo que haya hecho. Cada uno es capaz de identificar alguna pieza suya de trabajo creativo que esté expuesta, incluyendo las preguntas que hayan hecho y estén escritas en su "Cuaderno de preguntas". Cuando la maestra les pregunta qué hace que su trabajo sea creativo, un niño responde: "Porque lo he hecho yo".

Una pregunta que siempre puede responderse acerca de un diálogo es: "¿Dónde estaban las ideas creativas?" La evidencia de la creatividad puede encontrarse en las respuestas individuales, en las preguntas hechas y en las ideas presentadas; en las soluciones propuestas a la tarea o problema, o en la forma de juzgar el grupo el proceso o los resultados del diálogo. Más adelante, examinaremos el entorno de una comunidad concreta en la que prospera el diálogo creativo (véase el Capítulo 8).

Einstein creía que la clave de la mejora del aprendizaje era el pensamiento creativo. Decía: "Para suscitar nuevas preguntas, nuevos problemas, para ver problemas antiguos desde un punto de vista nuevo, hace falta imaginación creativa, que consigue auténticos progresos. Según Piaget, "comprender es inventar". Pensaba que hacemos nuestro el conocimiento "reconstruyéndolo mediante alguna operación creativa de la mente". Dejar a los niños que piensen y aprendan por su cuenta no garantiza que desarrollen un pensamiento creativo. Lo que necesitan para estimular, desafiar y desplegar su pensamiento es el diálogo. Lo que necesita la mente, tanto de personas jóvenes como de personas mayores, para mantener su flexibilidad es la combinación de pensamiento creativo y diálogo.

La evidencia de que el pensamiento creativo se está manifestando en un diálogo puede aparecer en los casos de personas o grupos que participen en uno o más de los siguientes elementos que examinamos en este capítulo:

1. Preguntar y cuestionar.
2. Establecer conexiones y ver relaciones.
3. Imaginar lo que podría ser.
4. Examinar y ampliar ideas.
5. Reflexionar críticamente sobre ideas, acciones y resultados.
6. Conversación creativa en la práctica.

Éstas son algunas de las conductas creativas o hábitos de comportamiento inteligente que hay que practicar mediante el diálogo con los niños en casa o en el aula. Este capítulo examina estas características y señala lo que hay que hacer para desarrollarlas. A este respecto, Johanna, de 10 años, dijo: "La creatividad no tiene que ver con saber cosas, sino con hacer cosas y saber que las has hecho".

Preguntar y cuestionar

Lo que promueve la creatividad es una clase que pregunta, en la que maestros y alumnos valoran la diversidad y hacen preguntas poco habituales y que dan que pensar, por ejemplo:

- Preguntar: "¿por qué?", "¿cómo?", "¿qué pasa si...?"
- Responder a ideas, preguntas, tareas o problemas de manera poco habitual.
- Plantear preguntas o problemas poco habituales.
- Cuestionar convenciones y presupuestos.
- Pensar desde otros puntos de vista.

He aquí un ejemplo de las preguntas planteadas después de leer un "poema para pensar" ("The Magic Box", de Kit Wright por un grupo mixto de niños y niñas de 7 a 10 años de la *Burunda State School*, de Brisbane¹:

- ¿Tu imaginación puede cambiar quién eres?
- Si un cuadro dice mil palabras, ¿una palabra puede decir mil cuadros?
- ¿La imaginación solo afecta tu mente?
- ¿Puede un poema afectar tu imaginación?
- ¿Nuestra imaginación puede influir en nuestra forma de vivir?

¹ El poema puede verse en: *Poems for Thinking* (Fisher, 1997b, pág. 104).

- ¿Nuestra imaginación es una puerta a otro mundo?
- ¿Nuestra imaginación tiene límites?
- ¿Un poema puede cambiar tu vida/el mundo/el universo?
- ¿Un poema puede llevar a otro poema?
- ¿Qué nos da la voluntad de vivir?

Presentamos a continuación algunas preguntas planteadas por un grupo de niños y niñas de 13 a 14 años sobre el relato "La metamorfosis"², de Franz Kafka, acerca de un chico que se levanta una mañana y descubre que es un escarabajo. Los estudiantes optaron por dialogar acerca de "¿cuál es la clave del relato?", y trabajar espontáneamente con sus propias ideas y con lo que podría representar la imagen del chico transformándose en un escarabajo:

- ¿Cómo sabía que en realidad no era un sueño?
- ¿Cómo ocurrió? ¿Por qué ocurrió?
- ¿Por qué solo ha cambiado su cuerpo y no sus pensamientos y sentimientos?
- ¿Por qué no le preocupaba ser un bicho?
- ¿Por qué tiene aún una voz humana cuando sus rasgos son como los de un insecto?
- ¿Por qué es un insecto y no otra cosa?
- ¿Cómo sabe que es un insecto?
- Si fuese un sueño, ¿cómo sabemos si está despierto ahora?
- ¿Cuál es la clave del relato?
- Si es un insecto, ¿por qué es un insecto tan grande?

Niño: No creo que la finalidad del relato sea hacer preguntas sobre el relato mismo, sino hacer preguntas sobre uno mismo. ¿Qué relación tiene esto conmigo? ¿Se transforma realmente en un bicho o se siente sobre todo feo o algo?

Niño: Quizá esté preocupado o algo así. Quizá tenga la sensación de que todo es difícil, nota que su voz está cambiando y se siente realmente aterrorizado al estar creciendo y todo eso...

Niño: De repente, notas que tus piernas son muy largas y tus brazos mucho más largos de lo que pensabas. Y estas son cosas en las que normalmente no pensarías, por lo que quizá sea así como lo sienta. Se ha dado cuenta de ello y eso es lo que pasa.

² Una versión de este relato puede verse en: *Stories for Thinking* (Fisher, 1996, pág. 33).

Niño: Quizá esté enterrado y crea que es un insecto.

Niño: O podría representar otras cosa.

Niño: Sí, pero si estás enterrado, ¿no crees que eres un insecto?

Niño: Podría representar un cambio en tu vida o algo, como él que se ha transformado en un bicho y eso representa un cambio en su vida.

Niño: ¿Pero qué representa el insecto?

Niño: No lo sé. Es solo una comparación. Quizá escoja eso porque le sucedió en un sueño. Solo eso.

Niño: Sí, pero los sueños no puedes escogerlos, ¿no?

Niño: ¿Cómo sabes que era un sueño? ¿Cómo sabemos que no estamos soñando ahora?

Niño: Quizá sea solo la forma de decirnos el escritor lo que siente el chico.

Niño: Quizá el relato no tenga un mensaje. Quizá solo sea la forma que tiene el escritor de confundir a la gente. [Risas del grupo].

Niño: Bueno, yo creo que lo consiguió.

Niño: Yo creo que cuantas más preguntas hagamos, más confundidos quedaremos.

Niño: Sí, es posible.... ¿o quiero decir definitivamente?

[Más risas y aplausos del grupo].

Este corto diálogo muestra cómo los alumnos juegan con ideas y posibilidades de un modo creativo; se preguntan por el significado que se esconde tras el relato y empiezan a utilizar su propia experiencia como punto de referencia. Hacia el final del extracto entra en juego el concepto de sueño o realidad, abriendo oportunidades para un diálogo más filosófico. El uso de la metáfora muestra la picardía característica de un diálogo creativo, como lo hace el uso del humor. El diálogo creativo versa sobre el conflicto creativo, considerando diferentes puntos de vista y la práctica de resolver problemas juntos. Trata de perturbar la pauta vigente de pensamientos de los niños para ampliar su consciencia.

Una forma de ensanchar la percepción del sujeto de sí mismo y de los demás es tratar de ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. Para el aprendiz, y quizá para todos nosotros, es un reto difícil. Requiere la capacidad de escuchar los puntos de vista expresados por otras personas y de dar un salto imaginativo para comprender sus sentimientos e ideas. Este salto de imaginación es fundamental para el desarrollo moral y para la comprensión de los otros (parte de la inteligencia social y de la emocional).

El juego de rol puede ser una forma excelente de desafiar a los niños para que piensen y hablen como otra persona. Otra forma de llegar a pensar sobre otros puntos de vista es considerar diferentes visiones (revisiones a cargo de

compañeros) sobre un trabajo, o considerar ambos lados de una discusión o conflicto. Puede ser provechoso promover diferentes puntos de vista al evaluar un trabajo. Relatos y representaciones dramáticas, historia y geografía, arte, dibujo y las TIC también dan buenas oportunidades de considerar distintos puntos de vista:

- ¿Todo el mundo piensa lo mismo?
- ¿Qué piensas tú? ¿Qué piensa él o ella?
- ¿Qué piensan otros?
- ¿Qué están sintiendo? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que le o les está pasando por la mente?

Un hombre vendió un pozo a un agricultor, pero, cuando el agricultor fue a sacar agua de él, el hombre lo detuvo. Dijo:

—Yo te vendí el pozo, pero no el agua. Tendrás que pagar aparte por el agua.

Naturalmente, el agricultor se negó a ello y ambos acudieron a Nasrudín para que emitiera su juicio sobre el asunto. Tras oír ambos puntos de vista, Nasrudín le dijo al hombre que había vendido el pozo:

—Dado que tú solo vendiste el pozo, no tienes derecho a guardar tu agua en él. ¡Paga una renta a este agricultor por usar su pozo o saca toda tu agua!

El hombre se dio cuenta de que se había burlado de él y, haciendo una reverencia a Nasrudín, en silencio, abandonó el tribunal.

En la pág. 98, hay una actividad que pretende estimular la consideración de otros puntos de vista.

Piensa lo contrario: Prueba el pensamiento inverso

La persona creativa está dispuesta a considerar ideas o planes alternativos antes, durante y después de una actividad. Tener la mente abierta significa estar dispuesto a considerar lo contrario de lo que se ha pensado, dicho o hecho antes. Algunas de nuestras ideas estarán equivocadas y, a veces, lo contrario de lo que pensamos puede ser cierto.

El diálogo creativo puede conllevar pensar en puntos de vista opuestos. A veces, el hecho de considerar puntos de vista opuestos puede ser provechoso para una idea. Si le damos la vuelta a una idea o problema y pensamos lo contrario, podemos llegar a comprender mejor las cosas.

El método inverso de examinar un problema o de generar nuevas ideas toma una situación tal cual está y le da la vuelta, la contempla de dentro afuera, de atrás hacia adelante y de abajo arriba. Cualquier situación puede "invertirse" de distintas maneras. Al discutir problemas, trate de "darle la vuelta" al problema y considérela desde otro punto de vista. Por ejemplo, puede preguntarse: "¿Qué puedo hacer para mejorar mi relación con mi familia?" Invierta la cuestión y pregúntese: "¿Qué puedo hacer para empeorarla?" Las sugerencias que de ello se deriven pueden ser coger rabeñas, insultar, hacer como que no se oye, etcétera. Trate de invertir estas acciones negativas, por ejemplo, controlar el genio, decir cumplidos o concienciarse de las necesidades y peticiones de su familia.

El valor del pensamiento inverso durante el diálogo es que la reorganización de la información puede provocar nuevas ideas. En vez de preguntar: "¿por qué?", se pregunta: "¿por qué no?" El diálogo creativo que implica contemplar un problema o situación familiar de un modo nuevo puede sugerir nuevas soluciones o enfoques. Con independencia de que una situación inversa parezca tener o no sentido, puede provocar nuevos pensamientos. Vea otro ejemplo de actividad dialógica que promueve una perturbación creativa en la tarea: "Pensamiento inverso" (pág. 102).

Establecer conexiones y ver relaciones

Estaba Nasrudín sentado entre las ramas de un árbol, olfateando las flores y tomando el sol. Un viajero pasó por allí y le preguntó qué estaba haciendo allí.

—Subiendo a la Gran Pirámide —replicó.

—No estás al lado de ninguna pirámide. Hay cuatro vías para subir a una pirámide: una por cada cara. ¡Eso es un árbol!

—Sí —dijo el mulá—, pero esto es mucho más divertido, ¿no crees? Pájaros, flores, viento, sol. No creo que pudiera haber hecho nada mejor.

La creatividad implica ampliar los conocimientos. Esto se hace conectando ideas, construyendo sobre ellas o pensando ideas nuevas. El diálogo creativo debe ayudar a los niños y niñas a construir sobre lo dado mediante el establecimiento de nuevas conexiones. Los ayudará a pensar por su cuenta y a beneficiarse de las ideas de los demás mediante el diálogo.

Piaget decía que los conceptos se organizan en "esquemas" o "modelos" que son representaciones mentales de cosas o ideas y, a través de ellos, procesamos la información. Según Piaget, el desarrollo cognitivo tenía mucho más que ver con el desarrollo conceptual y, con frecuencia, la mejor manera de conseguir éste es

a través del conflicto cognitivo, en el que se cuestionan los conceptos o "esquemas" que poseemos y se perturban nuestros patrones de ideas; según Vygotsky es a través del diálogo con otros, cuando estos patrones existentes son alterados y se realizan nuevas conexiones; en eso consiste aprender: en efectuar cambios y establecer nuevas conexiones en la mente. El desarrollo cognitivo debe suponer algún cambio, alguna reorganización o ampliación de la estructura conceptual. Estas estructuras conceptuales subyacen a las destrezas y a la comprensión y, sobre todo mediante el diálogo, se producen estos cambios.

Establecer conexiones, ver relaciones puede implicar:

- Establecer conexiones poco habituales.
- Buscar relaciones.
- Crear analogías y metáforas.
- Aplicar ideas a contextos nuevos.
- Comunicar ideas de formas nuevas.

Pensamiento analógico: Crea una analogía, establece una conexión

Una estrategia importante en el pensamiento creativo y en la resolución de problemas consiste en ser capaz de ver una cuestión o problema de una forma diferente, estableciendo nuevas conexiones y descubriendo nuevas posibilidades. Una forma de crear una conexión es decir cómo pueden vincularse dos cosas diferentes con una idea conectora. Cuando pensamos algo de una cosa que también es cierta de otra, estamos razonando por analogía. El poeta estadounidense Carl Sandburg dijo en una ocasión: "La poesía es la síntesis de jacintos y galletas". En esta frase, toma dos palabras o imágenes no relacionadas entre sí y las une para hacer extraño lo conocido. Una analogía se crea cuando uno toma dos palabras o ideas sin relación aparente entre sí y ve una idea conectora. Por ejemplo, cuando se pide a un grupo de alumnos que piensen en las razones por las que un profesor es como un sándwich de jamón, un niño respondió: "porque los dos tienen fecha de caducidad". Otro dijo: "si prestas suficiente atención, verás que lo bueno está en el medio".

He aquí algunos ejemplos de analogías creadas por estudiantes sobre sí mismos:

- Soy oro escondido en las colinas, esperando a ser descubierto.
- Soy como una uva, una más del racimo, pero estoy lleno de rico zumo.
- Soy como un peón en una partida de ajedrez, pero, sin mí, el juego no funcionaría.

Muchas soluciones a problemas pueden encontrarse descubriendo una semejanza o analogía con la solución de un problema anterior. Por eso, una pregunta que hay que hacer sobre cualquier cosa es: "¿a qué se parece?"

Leonardo Da Vinci era muy dado a ver analogías. Un día se dio cuenta de que "las aves que planean sobre el viento en círculos mantienen muy altas las alas, de manera que el viento haga de cuña y los mantenga en el aire". Se dio cuenta de que las aves no solo vuelan batiendo las alas, sino planeando sobre corrientes de aire. Por eso, pensó que, si el hombre pudiera construir una máquina que hiciera lo mismo, con una hélice encima, también volaría. La dibujó, pero no consiguió construirla. Los niños también imaginarán, dibujarán y hablarán de cosas que no pueden hacer.

La analogía también se usa en los relatos. Los grandes líderes espirituales del pasado utilizaban relatos como ayudas para la enseñanza con el fin de ayudar a las personas a encontrar soluciones para sus problemas. Estas parábolas, como las citadas en este libro, no versan sobre nuestros problemas, sino que son analogías que nos permiten ver conexiones entre lo que se cuenta en los relatos y los problemas a los que nos enfrentamos. Las analogías también se utilizan como forma de razonamiento (sobre las tareas analógicas de pensamiento, véase la pág. 99).

"El pensamiento creativo me ayuda a establecer conexiones entre cosas y a profundizar más en mi pensamiento" (Matthew, 10 años). Con respecto a las actividades que estimulan a los niños para establecer nuevas conexiones, véanse las tareas de la pág. 100: "¿Qué conexiones puedes establecer?"

Imaginar qué puede ser

La imaginación es más importante que el saber, porque el saber es limitado, mientras que la imaginación abraza el mundo entero.

(Albert Einstein.)

Ser creativo es activar la propia imaginación. Así lo describe Miércoles, de 10 años: "La creatividad es como la imaginación porque, cuando creas algo, tienes que imaginártelo primero". La imaginación permite que la mente represente imágenes e ideas de lo que no perciben los sentidos. Puede referirse a la capacidad de predecir, planear y pronosticar posibles consecuencias futuras. En pocas palabras, la imaginación es la capacidad de concebir mundos posibles (o imposibles) que trascienden este momento y este lugar. Estos mundos posibles pueden derivarse de mundos reales o ser recreados a partir de nuestros conocimientos almacenados en la memoria. Como dijera William Blake, "lo que ahora se demuestra, fue una vez imaginado".

La imaginación puede activarse en el diálogo e implicar:

- Idear y ver cosas con los ojos de la mente.
- Preguntar: "¿qué ocurre si...?" y "¿qué ocurre si no...?".
- Visualizar alternativas.
- Ver posibilidades, problemas y retos.
- Pensar en otras posibilidades.

Imaginar de manera dirigida puede ser un poderoso estímulo para la imaginación como forma de meditación, utilizando "la mirada interior" para crear y explorar lugares especiales en la mente a través de imágenes dirigidas (con respecto a la visualización dirigida, véanse las págs. 96-97). Un centro de atención, como un cuadro o un estímulo verbal, puede utilizarse para practicar la concentración mental y estimular el pensamiento visual y la imaginación. Esas experiencias pueden ayudar a sossegar la mente y a centrarla en imágenes y emociones positivas.

Cada buena lección o conversación para aprender es, en cierto sentido, un relato. El relato es un medio universal de generar un diálogo creativo. Empezamos contando cuentos a nuestros niños, enriqueciendo sus mentes con modelos narrativos e ideas imaginativas y expandiendo su experiencia invitándolos a unos mundos imaginarios y a un pensamiento de posibilidad. Un rico depósito de experiencia narrativa permite a los niños que sean creadores y narradores de relatos. Cualquier relato que oigan o creen por su cuenta puede tener más de un final. Por ejemplo, escoja un relato corto o telefilme, deténgalo a la mitad y pregunte a los niños cómo acaba. ¿Cuántos finales pueden imaginar? ¿Cuál es el mejor? ¿Por qué? ¿Cómo acaba de verdad el relato?

Siempre que creemos un relato de lo que pudiere ocurrir, estamos utilizando nuestra imaginación. Véase en la pág. 101 una actividad de creación de relatos que estimula a los niños para que ejerciten su imaginación creando una historia a partir de unos pocos elementos dados.

Pensamiento de posibilidad: Pensar en alternativas, posibilidades y opciones

Cuando sus amigos le preguntaron qué le gustaba más de su nueva casa en la ciudad, Nasrudín replicó que era el jardín. Cuando sus amigos fueron a visitarlo, los llevó al jardín. Ellos se sorprendieron al ver que era pequeño y estrecho, y estaba encajonado entre edificios que lo rodeaban por tres lados.

—Siempre estás elogiando tu jardín —dijo uno de los hombres—, ¡pero es muy... muy... pequeño!

—Es cierto —dijo Nasrudín, levantando la vista a una águila que volaba por el cielo—. ¡Pero mira qué alto es!

El mundo está lleno de alternativas, posibilidades y opciones, pero no siempre las vemos. Esto es especialmente cierto con respecto a los niños que, a menudo, llegan a creer que solo hay una respuesta, solo una forma correcta de hacer las cosas. Tenemos que advertirles de que hay alternativas, posibles direcciones nuevas, y estimularlos a veces para que escojan "la vía menos transitada". Hablamos de "estrechez de miras" y de "visión de túnel". Como aprendices, hablamos de "quedarnos atascados" y de no saber qué hacer, dónde girar, qué camino tomar. Si los niños valoran la práctica de buscar alternativas, estarán en mejores condiciones de pensar en soluciones alternativas cuando las necesiten.

Hay muchas clases de alternativas, como:

- Puntos de vista.
- Acciones.
- Soluciones.
- Formas de trabajar.
- Explicaciones.
- Planes.
- Diseños.

Anime a los alumnos para hablar sobre alternativas, a estar alertas ante múltiples posibilidades. Como comentó un niño, "siempre hay otra manera, aunque no puedas encontrarla".

Lo más difícil es buscar alternativas cuando no las tienes. Como nosotros, los niños prefieren realzar cosas por costumbre que a menudo hacen sin pensar. ¿Qué los ayuda a ser más flexibles en su pensamiento y a estar más alertas a las posibilidades? He aquí algunas preguntas que se pueden hacer para iniciar el diálogo:

- ¿Hay otra manera?
- ¿Podemos dar con una sugerencia alternativa?
- ¿Hay alguna posibilidad en la que no hayamos pensado?
- ¿Qué otras opciones tenemos?
- ¿Hemos considerado todas las opciones?

Cuando empecemos a buscar otras opciones, debemos tener clara la finalidad de la alternativa. Así, una pregunta clave será: "¿Por qué estamos buscando otras opciones?" He aquí algunas respuestas a esa pregunta de un grupo de niños y niñas de 9 años:

Maestro: ¿Por qué es bueno buscar ideas alternativas?

Niño: Porque podemos dar con ideas mejores.

Niña: Por si acaso nuestro primer pensamiento no fuese el mejor.

Niña: Nunca sabes qué puedes pensar... puedes tener una buena idea.

Niño: Una idea mejor.

Niña: A veces tus primeras ideas son las mejores.

Niño: Sí, pero no lo sabes hasta que has tenido otras ideas.

Niño: A veces no tengo otras ideas.

Niño: A veces ¡no tengo una primera idea!

Véase una forma de estimular la búsqueda de nuevas opciones en: "Pensamiento de posibilidad" (pág. 98).

A veces hay que provocar el diálogo creativo. Necesitamos un impacto corto y fuerte que sacuda nuestros patrones de pensamiento habituales y provoque que miremos las cosas de un modo nuevo. De Bono ha acuñado la palabra "po" para describir este tipo de "operación provocativa". Una técnica es la "provocación de oficio", que conlleva que el maestro u otro "agente provocador" haga de abogado del diablo en la discusión con los alumnos, cuestionando todos o algunos supuestos morales y científicos recibidos con vistas a aumentar la confianza del niño en sí mismo y su flexibilidad en el razonamiento. Un enunciado provocativo es cualquiera que estimule el pensamiento, la respuesta o la discusión creativa.

He aquí algunos ejemplos de enunciados provocativos que pueden utilizar los docentes, en el ejercicio de sus funciones, para provocar la discusión:

- No tiene sentido ir a la escuela.
- Nadá es verdad.
- Puedo hacer lo que quiera.
- Voy a llamar "triángulo" a esta forma de cuatro lados.
- Los adultos saben más que los niños, así que lo que dicen nunca es erróneo.

* La sigla que sugiere De Bono, po, corresponde a la expresión inglesa: *provocative operation*, traducida aquí como "operación provocativa". (N. de T.)

La provocación trata de perturbar el pensamiento de los niños con el fin de que amplíen sus ideas.

Examinar y ampliar ideas

—Las personas razonables ven siempre las cosas del mismo modo —dijo un día el Kan de Samarcanda a Nasrudín.

—Ese es el problema de las "personas razonables" —dijo Nasrudín—: algunas solo pueden ver una de dos posibilidades.

El Kan llamó a sus sabios para que le explicaran esto, pero ellos pensaban que Nasrudín estaba diciendo tonterías. Al día siguiente, Nasrudín fue a ver al Kan y a sus sabios montado en un asno, con la cara mirando hacia la cola del animal.

—¿Qué acabáis de ver? —preguntó Nasrudín.

Ellos dijeron:

—A un hombre montado al revés en un burro.

—Ese es el quid de la cuestión —dijo Nasrudín—. Su problema es que no piensan que quizá era yo quien iba bien y el burro quien iba al revés.

Cualquier aprendizaje que no sea rutinario, tenga en cuenta los conocimientos nuevos, desarrolle ideas nuevas o diseñe soluciones para problemas nuevos requiere un pensamiento creativo. Como los aprendices no tienen un conocimiento completo de un área de aprendizaje, será necesaria la creatividad para ayudar a desarrollar, adaptar y aplicar las ideas que, en ese momento, son parciales o incompletas. El pensamiento creativo o divergente abre posibilidades, ofrece la ocasión de probar enfoques diferentes y nuevos en cualquier situación.

"La creatividad está desplegándose sobre el conocimiento, inventando ideas para ayudar al pensamiento" (Christopher, 10 años). La tormenta de ideas es una estrategia tradicional de generación de ideas cuyo principal objetivo es apartarnos de nuestro pensamiento ligado a la costumbre y producir una colección de ideas de entre las que podamos escoger. La tormenta de ideas puede llevarse a cabo de forma individual o en grupos de entre dos y diez personas y, por regla general, el tamaño óptimo del grupo para generar toda una gama de ideas mediante el diálogo es de entre cuatro y siete personas. En el grupo, todos deben aportar cualquier idea que se les ocurra en respuesta a un problema, cuestión o idea.

Las orientaciones siguientes pretenden ayudar a obtener los mejores resultados en cuanto al conjunto de ideas.

- **Pensar con libertad.** Todas las ideas son válidas, aceptadas y anotadas. Los pensamientos raros son bienvenidos, igual que las ideas imposibles e impensables. En realidad, en cada sesión, surgirán varias ideas tan raras que harán reír a los demás. Recuerde que, a menudo, se derivarán ideas prácticas de otras estúpidas, nada prácticas o imposibles. Al permitirse pensar fuera de los límites del pensamiento ordinario, normal, pueden surgir soluciones nuevas y brillantes. Algunas ideas "salvajes" también pueden transformarse en ideas prácticas.
- **Suspender el juicio.** Cuando se generen ideas, no se permiten los comentarios críticos. Esta es la regla más importante. Todas las ideas se anotan. El juicio sobre las ideas viene después. En la escuela nos han preparado para tener de inmediato un pensamiento tan analítico, práctico y crítico que resulta muy difícil respetar esta etapa, pero es crucial. Crear y criticar al mismo tiempo es como regar y verter herbicidas sobre las plantas de un semillero al mismo tiempo.
- **Construir sobre las ideas.** Mejorar, modificar, construir sobre las ideas de los demás. ¿Qué tiene de bueno la idea que acaban de sugerir? ¿Cómo pueda conseguirse que funcione? ¿Qué cambios la mejorarían o la harían aun más delirante? A veces, esta operación se conoce como "marear las ideas", "lanzarlas adelante y atrás", añadiendo cada vez algo nuevo. Utiliza la idea de otra persona para mejorarla o variarla por tu cuenta. A veces, el cambio de un solo aspecto de una solución impracticable la convierte en una gran solución.
- **Cuanto más ideas, mejor.** Concéntrate en generar gran cantidad de ideas, para tamizarlas más adelante. Hay dos razones para desear que haya gran cantidad de ideas. La primera: las ideas obvias, usuales y conocidas suelen aflorar primero a la mente, por lo que las primeras diez o más ideas, por ejemplo, no serán nuevas ni creativas. Segunda: cuanto más larga sea tu lista de posibilidades, más tendrás de dónde escoger, adaptar o combinar. Algunas personas aspiran a tener un número prefijado, como diez, veinte o cincuenta ideas, antes de acabar la sesión. Hay que encargarse a alguien que tome nota de las ideas. No hay que intentar ordenar la lista. Es preferible escribir las ideas en una pizarra o en un papel grande, de manera que todo el grupo que realice la tormenta de ideas pueda verlas. Hay quien dice que el uso de un papel grande aumenta su creatividad, aun trabajando en solitario (véase la tarea de "Tormenta de ideas", pág. 96).

Ser creativo supone ser capaz de superar los bloqueos mentales del pensamiento rutinario. Algunos de esos bloqueos implican la tendencia a pensar que:

- Solo hay una forma correcta de hacer las cosas.
- Sabemos todo lo que hay que saber.
- No está bien experimentar con ideas nuevas.

Si nos quedamos atascados, la mejor manera de actuar es modificar nuestro enfoque de un problema. Para hacerlo, tenemos que adoptar un pensamiento flexible, no rígido. Ser flexible supone la conciencia de que siempre hay otra manera, un nuevo enfoque o idea diferente que probar. Implica hacer las cosas bien, pero de otra manera. El diálogo es importante, dado que pensamos de forma diferente al escuchar las ideas que otros creen que no habríamos pensado. Como decía Elaine, de 10 años, "nunca sabes lo que piensan los demás a menos que se lo preguntes".

El diálogo ayuda a los niños a examinar y extender las ideas:

- Jugando con las ideas y experimentando.
- Respondiendo a los sentimientos y con intuición.
- Manteniendo la mente abierta, dispuesta a adaptar y modificar ideas.
- Probando alternativas y enfoques nuevos.
- Superando problemas y pensando en mejoras.

Véanse ejemplos de formas de desafiar a los niños a que piensen en el modo de mejorar o aumentar el valor de objetos, lugares e ideas en "Mejóralo" (pág. 101).

Reflexionar críticamente sobre ideas, acciones y resultados

En una ocasión, vieron a Nasrudín arrojando puñados de pan alrededor de su casa.

—¿Qué haces? —le preguntaron.

—Es una idea nueva que se me ha ocurrido para mantener alejados a los tigres —dijo Nasrudín.

—Pero por aquí no hay tigres —le replicaron.

—Exacto —dijo Nasrudín—. Parece que es eficaz, ¿no?

La creatividad es el modo de utilizar la imaginación para producir algo original. Esto puede hacerse de forma individual o, con más fuerza, dentro de un diálogo creativo. Se puede "ser original" en dos sentidos: en un sentido personal

y en un sentido universal. Si una idea que hayas pensado es nueva o novedosa para ti, es original en sentido personal. También otros pueden haber tenido antes ese pensamiento o idea, pero, si es nuevo para ti y se te ha ocurrido a ti es, en este sentido, original. Otro sentido de "original" supone que *nadie* ha pensado antes esa idea. Este es un tipo de originalidad mucho más difícil, porque es muy difícil crear algo que nunca se haya visto ni oído antes, aunque pueda darse el caso, como ponen de manifiesto los ejercicios que aparecen más adelante. Puedes crear ideas que nunca hayas pensado antes y puedes crear ideas que nadie haya pensado antes. Lo único que necesitas es la confianza, el estímulo y la oportunidad de ser creativo y hacerlo.

Muchos niños no se consideran creativos porque comparan sus esfuerzos con los de su maestro, sus padres o algunos amigos con talento y creen que ellos no son tan buenos. Sin embargo, solo deberían compararse consigo mismos, con sus esfuerzos anteriores, como decía Charlie, de 11 años: "Cuando me comparo conmigo mismo, salgo muy bien parado".

Pensar algo original no significa, evidentemente, que sea valioso. El auténtico fin de la creatividad es utilizar la imaginación para crear cosas que sean originales y de valor. No hay virtud alguna en hacer cosas de forma diferente por el simple placer de ser diferente. La virtud está en hacer cosas de forma diferente si esto supone hacerlas mejor. Por eso, una cuestión crucial de seguimiento de la generación de ideas es: "Es original, pero, ¿es bueno?" (con respecto a los criterios, véase la pág. 256).

Reflexionar críticamente sobre las ideas, las acciones y los resultados puede suponer:

- Revisar el progreso creativo.
- Preguntar: "¿Hemos tenido algunas ideas buenas?" "¿Son estas las ideas que necesitamos?"
- Solicitar y responder a la retroinformación.
- Reflexionar críticamente sobre el proceso de diálogo y las formas de hacer las cosas.
- Hacer comentarios constructivos sobre los resultados creativos.

Ejercitar el juicio

Un día, iba Nasrudín paseando por la calle cuando una banda de jóvenes empezó a tirarle piedras.

—Dejad de hacer eso y os diré algo que seguro que os interesará —dijo Nasrudín.

—Muy bien, ¿qué es? —preguntó, desafiante, un joven.

—El rey está dando un banquete gratuito para todo el mundo —dijo Nasrudín, que continuó describiendo todas las clases de comidas, bebidas y espectáculos que se brindaban.

Los jóvenes salieron corriendo hacia el palacio. De repente, Nasrudín salió corriendo tras ellos.

—Mejor, iré también y veré qué hay —dijo jadeando—, ¡por si acaso es cierto!

El diálogo creativo requiere el ejercicio del juicio. El filósofo Platón desconfiaba del habla poética porque se apartaba de la verdad y la realidad. Como decía Jamie, de 6 años, "un cuento puede ser cierto o no, o puede ser en parte cierto y en parte falso".

"El pensamiento creativo es como pensar en todos los objetos o cosas diferentes que te encuentras a tu paso" (Natasha). Una clase puede desarrollar el pensamiento creativo si conlleva que los alumnos generen y amplíen las ideas, sugieran hipótesis, apliquen la imaginación y hallen resultados nuevos o innovadores. En sus clases, procure introducir ocasiones para la creatividad. Busque las pruebas de los alumnos:

Pensamiento creativo

- Aplicar la imaginación
- Generar hipótesis, ideas y resultados
- Desarrollar destrezas o técnicas creativas
- Evaluar el trabajo creativo propio y de otros

Preguntas que hacer

- ¿Qué puede ser...?
- ¿Cuál puede ser la (idea/forma/solución)...?
- ¿Qué métodos podrías utilizar para...?
- ¿Hasta qué punto has (han) hecho bien...?

No hay que confundir enseñar para fomentar el diálogo creativo con la enseñanza creativa. En la enseñanza creativa, el centro de atención es lo que hace el maestro. La enseñanza del diálogo creativo centra la atención en el aprendiz, no en el maestro. Los métodos activos de enseñanza son necesarios, pero no suficientes, para el aprendizaje creativo. La enseñanza del diálogo creativo no solo ayuda a los estudiantes a aprender, sino a aprender de su propio aprendizaje: aprender y practicar los hábitos de la conducta creativa. La mejor manera de enseñar estos hábitos es ejemplificar nosotros mismos estas conductas.

Al revisar los procesos del pensamiento y del diálogo creativos, tenemos que discutir con los alumnos y alumnas cuál es su concepto de creatividad, así como los criterios que utilizaremos para juzgar la calidad de las actividades creativas

concretas (véanse en la pág. 103 las formas de atraer a los niños para dialogar sobre la creatividad).

El diálogo creativo en la práctica

Las tareas de diálogo creativo que presentamos incluyen formas de estimular la creatividad y de resolver problemas utilizando las estrategias siguientes:

1. Resolved juntos un problema.
2. Inventa una palabra.
3. Haz una tormenta de ideas.
4. Dibújalo.
5. Encuentra una utilidad.
6. Piensa en posibilidades.
7. Contempla otros puntos de vista.
8. Prueba un experimento mental.
9. Pensamiento analógico: crear una metáfora.
10. Establece una conexión creativa.
11. Mejóralo.
12. Crea una historia.
13. Pensamiento inverso.
14. Considera cuál es mejor.
15. Comentad la creatividad.

Al estimular el diálogo creativo con los niños, intente hacer visible el pensamiento creativo comentando la estrategia y las razones de utilizarla. Las estrategias presentadas pueden adaptarse y desarrollarse de distintas maneras. No son recetas, sino sugerencias para estimular la conversación creativa con los niños. El capítulo acaba con algunas preguntas para captar los pensamientos de los niños sobre la creatividad, expresando, una vez más, el mensaje central de este libro: si merece la pena conocerlo, conviene hablar de ello.

1. Resolved juntos un problema

Pida a los alumnos y alumnas que, por parejas o en pequeños grupos, discutan posibles métodos para resolver problemas concretos. Deben tratar de pensar

diferentes maneras de resolver el problema y decidir cuál creen que es la mejor solución. Después, los grupos presentan y describen sus distintas soluciones.

He aquí algunos ejemplos de problemas creativos:

- Una mejora del cuerpo humano.
- Una nueva forma de cortar el pelo.
- Una forma de coger fruta de un árbol alto.
- Un monedero o cartera mejor.
- Una silla que ayude a aprender.
- Una forma de regar las plantas de tu casa cuando estás ausente.
- Algo para mantener limpio y ordenado tu pupitre.
- Algo para alejar las aves de las cosechas.
- Una papelería.
- Una máquina para ayudar en las tareas de casa.

¿Puede pensar en una o más soluciones únicas para cada problema? Recuerde: para usted, es una solución única si nunca había pensado antes en ella.

He aquí una actividad para animarle a usted y a sus alumnas y alumnos a generar algunas ideas novedosas y a pensar palabras en las que nunca antes hubiesen pensado. Las palabras son las herramientas que utilizamos para pensar. Conocemos miles de palabras de nuestra propia lengua. Sabemos que hay muchas más en el diccionario. Sabemos que, lenta pero continuamente, se añaden palabras nuevas a los idiomas. Las mentes creativas crean palabras nuevas para expresar ideas e inventos nuevos. Esta actividad invita a ser creativo, inventando palabras nuevas.

2. Inventa una palabra

El objetivo de esta actividad es crear palabras nuevas. Las palabras tienen muchas finalidades. Piense en la razón por la que se necesita esta palabra nueva. ¿Qué función tiene que desempeñar? Por ejemplo, podría denominar algo, describir algo, identificar una acción determinada. He aquí algunos fines para los que podría servir su palabra.

Trata de crear una palabra (o muchas) para describir:

- Un nuevo tipo de dinosaurio.
- Una máquina.
- Una planta rara.

- Una costumbre.
- Un nuevo juego o deporte.
- Un plato nuevo.
- Una bebida nueva.

Píde a los niños que jueguen con el orden de las letras de sus palabras nuevas y piensen en su sonido.

Inventa dos definiciones de su palabra; una de ellas será el "auténtico" significado de la palabra que has inventado; la otra, un significado "falso". Comprueba si los demás pueden adivinar la definición "correcta" que le hayas dado.

3. Haz una tormenta de ideas

Píde a los niños que escojan uno de los problemas siguientes para una sesión de tormenta de ideas y que traten de generar, mediante el diálogo con un compañero o compañera, diez ideas, al menos, para resolver el problema:

- Un nuevo tentempié o bocadillo.
- Cómo entretener a los niños en una fiesta.
- Cómo hacer que visiten tu país más turistas.
- Cómo hacer nuevos amigos.
- Cómo mantener limpia la escuela.
- Cómo reducir la congestión y los retrasos en el aeropuerto.
- Un nombre para un nuevo detergente de ropa.
- Cómo guardar en sitio seguro las llaves mientras estás en la playa.
- Un juguete nuevo.
- Un nuevo producto electrónico de consumo.

Cuando tenga una lista de ideas, evalúe y extraiga de la lista, al menos tres ideas prácticas y eficaces. Estas ideas no solo tienen que expresarse con palabras, sino que también pueden expresarse visualmente mediante dibujos.

4. Dibújalo

¿Puedes visualizarlo?

- Describe un dibujo sin enseñárselo a tu compañero o compañera. ¿Puede visualizarlo? ¿Puede dibujarlo a partir de tu descripción?

- Cierra los ojos y escucha una nueva pieza musical. ¿Qué imágenes/palabras te vienen a la mente? ¿Qué te hace sentir o pensar? Coméntalo con un compañero o compañera.
- Comenta una o varias figuras geométricas. Solicite a sus alumnas y alumnos que visualicen mentalmente la figura o figuras. Pídeles que traten mentalmente de añadir algo a las formas o girarlas para verlas desde distintos ángulos y en diferentes combinaciones.

5. Encuentra una utilidad

Piensa en tantos usos como puedas para este diseño para hacer o mejorar un producto. Pregúntate: ¿De qué otra manera podría utilizarse? ¿Cuáles son los usos más interesantes y raros que puedas pensar? ¿Se te ocurre un uso raro o sorprendente? Escribe o dibuja tus ideas. Piensa en adaptarlo, cambiar el color, la forma, la posición, combinándolo, moviéndolo, haciéndolo de distintos materiales, para atraer la vista, el tacto, el gusto y el olfato, utilizando el diseño para distintos fines (mira también las preguntas de la pág. 59).

- Piensa en tantos usos diferentes como se te ocurran para un objeto familiar, como una manta, un barril, un ladrillo, un calcetín, un clip, una caja de zapatos, una goma elástica, un cabello humano, un cepillo de dientes, un disco compacto, una botella de leche.
- Comenta cómo puede utilizarse un modelo o diseño. Por ejemplo, mira el diseño de la telaraña de la Figura 3.1.

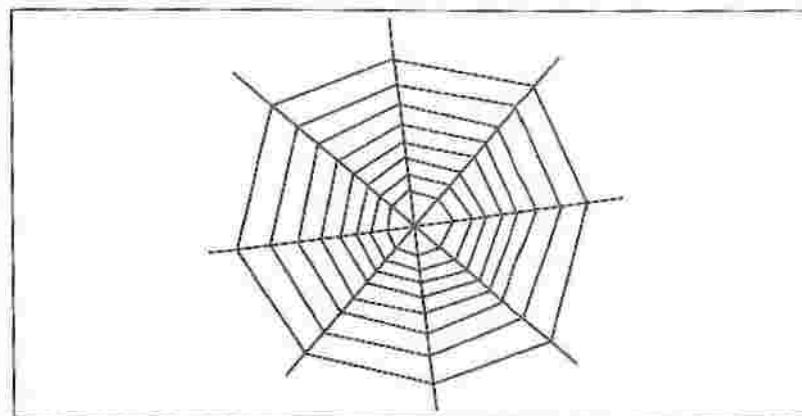


Figura 3.1. Diseño de una telaraña.

Comenta de qué otras maneras podrían utilizarse, diseñando y haciendo cosas.

6. *Piensa en posibilidades*

Haz una lista de opciones, alternativas y posibilidades que ayuden a decidir acerca de los siguientes problemas o situaciones:

- Descubres que tu mejor amigo es un ladrón. ¿Qué alternativas tienes?
- Vas por la calle y ves que una mujer se cae al suelo. ¿Cómo puede haber ocurrido? ¿Qué puedes hacer?
- Un coche cae a una zanja. No tiene conductor. ¿Qué ha ocurrido?
- Algunos lugares están sucios porque la gente tira basura y latas en cualquier sitio. ¿Qué puedes hacer para resolver este problema?
- Tú y tus amigos decidís recaudar dinero para una organización benéfica. ¿Para qué organización? ¿Qué podéis hacer?

7. *Contempla otros puntos de vista*

Haz una lista de los puntos de vista que, a tu juicio, tendrán las distintas personas que aparecen en estos ejemplos:

- Un padre y una madre prohíben a su hijo y a su hija que se queden levantados después de las 10 de la noche para ver un programa de TV que quieren ver. ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista de los padres y de los hijos?
- Una persona quiere venderte una bicicleta de segunda mano. ¿Cuál es su punto de vista y cuál el tuyo?
- Prestas a un amigo el dinero para comprar un billete de lotería. Tu amigo gana un premio con el billete. ¿A quién pertenece el premio? ¿Cuáles podrían ser los diferentes puntos de vista tuyo y de tu amigo?
- Un ladrón entra en tu casa y roba todo lo que encuentra de valor. Tus padres llaman a la policía, que dice que hará todo lo posible para atrapar al ladrón. ¿Cuáles son los puntos de vista de tus padres, el ladrón y la policía?
- Escoge un libro, imagen o programa de vídeo y haz una lista de los distintos pensamientos, sentimientos y puntos de vista de los personajes.

8. *Prueba un experimento mental: Pregunta: "¿Qué pasaría si...?"*

¿Qué pasaría si los animales hablasen? ¿Qué pasaría si pudiésemos vivir para siempre? ¿Qué pasaría si la Tierra dejara de girar y el Sol no saliera? Las preguntas "qué... si..." constituyen un tipo provocativo de expresión de deseos al añadir alguna característica u opción imposible de un elemento e imaginar que falta. Esta clase de imaginación traviesa es un tipo de exploración conceptual. Al examinar lo que puede o no imaginarse o concebirse, los estudiantes exploran las posibilidades y límites de su pensamiento. Por ejemplo:

- ¿Cuáles de las características esenciales siguientes puedes imaginar que desaparecieran de una casa: escuela, bicicleta, biblioteca, cumpleaños? (Por ej.: "¿Qué pasaría si tu casa no tuviera...?")
- ¿Qué características puedes imaginar que se añadan a la escuela, tus padres, tu ropa, el sueño, los deportes? (Por ej.: "¿No sería estupendo que...?")

¿Pueden crear usted o sus alumnas y alumnos diez imposibilidades del estilo "qué pasaría si..."? Escoja, dibuje y comente su idea más interesante (véase también la pág. 227).

9. *Pensamiento analógico: Crea una metáfora*

Comenta estas preguntas con un compañero y busca respuestas para ellas. No hay respuestas buenas y malas, pero busca cuantas razones puedas para justificarlas:

Adivinanzas. Busca respuestas para estas adivinanzas:

- ¿Por qué el verano es como un puente?
- ¿Qué animal es como un anillo de goma elástica?
- ¿Qué color es el más rápido?

Crea más adivinanzas metafóricas de tu propia cosecha ligando dos ideas sin relación aparente.

Metáforas. Crea algunas metáforas (o analogías) sobre ti mismo:

- ¿Qué clase de comida eres?
- ¿Qué tipo de mueble eres?

- ¿Qué clase de animal eres?
- ¿En qué te pareces a una vela?

Piensa en algunas categorías más y crea otras metáforas.

Analogía. Piensa en alguna buena analogía o metáfora original para uno de los siguientes objetos y después señala al menos cuatro semejanzas. Describe las semejanzas en oraciones completas, por ejemplo:

"Estudiar es como andar por una carretera larga y sinuosa..."

- | | |
|---------------------|--------------------------------|
| ■ Tu cerebro | "Mi cerebro es como..." |
| ■ Conducir un coche | "Conducir un coche es como..." |
| ■ Usar un ordenador | "Usar un ordenador es como..." |
| ■ Aprender | "Aprender es como..." |
| ■ Amar | "Amar es como..." |
| ■ Tu vida | "Mi vida es como..." |

10. Establece una conexión creativa

- Escoja una palabra, un concepto sencillo, como "árbol" o "húmedo", o algo más complejo, como "ira" o "democracia". Pida a sus alumnas y alumnos que piensen en ella, la comenten y escojan palabras que asocien con la señalada. Dígalas que, individualmente o por parejas, sigan añadiendo palabras, construyendo una sucesión de asociaciones. Una versión más difícil consiste en tratar de conseguir, en una cadena de asociación, una palabra muy diferente de la primera.
- Establezca conexiones con conceptos clave de una unidad didáctica, dando a los estudiantes una serie de palabras que denoten conceptos de una unidad didáctica; pídale que piensen en ellas y traten de emparejar dos o más palabras con una idea o ideas conectoras. Coméntelas o expóngalas en forma visual.
- Escriba líneas o fragmentos de diferentes poemas en tiras de papel. Los alumnos y alumnas seleccionan aleatoriamente algunos de estos fragmentos poéticos y tratan de componer un poema (o un texto en prosa) inspirado por los fragmentos, estableciendo conexiones entre ellos con sus propias palabras.

11. Mejóralo

Escoge algo, por ejemplo, un ítem de la lista siguiente, y trata de pensar en tantas formas de mejorarlo como puedas. Comenta las posibles mejoras de:

- Un lápiz.
- Iluminar una habitación.
- Un autobús.
- Un pupitre.
- Un teléfono.
- Una bicicleta.
- Una cuchara.
- Tu casa.
- Tu vida.
- Tu país.

Después de tu comentario, ¿puedes hacer una lista de hasta diez maneras de mejorar cada uno de estos ítems?

Remita a la lista de preguntas de la pág. 59 como ayuda para pensar en cómo mejorar o dar más valor a algo.

12. Crea una historia

Escoja seis palabras o conceptos (palabras que denotan cosas o ideas) muy diferentes o invite a sus alumnos a que sugieran esas palabras. Por parejas o en grupos, pida a los niños que conviertan estas palabras en elementos significativos de una historia. Especifique la longitud del relato (por ej., 500 o 100 palabras).

- ¿Puedes crear la historia?
- ¿Puedes completar otras historias muy diferentes utilizando estas palabras (por ej., una comedia, una tragedia, un cuento de hadas, una historia de creación, una noticia)?
- Comenta estas historias alternativa y decide cuáles prefieres y por qué.
- Comenta formas de condensar la historia escogida, reduciendo el número de palabras a cincuenta y después a diez.

13. Pensamiento inverso

En el "pensamiento inverso", se pide a los niños que consideren y comenten lo contrario de una situación dada: se trata de suponer que ocurre lo contrario. Por ejemplo, considere y comente: *¿Cómo podría mejorar un maestro su enseñanza en clase?* Pida a los niños que, por parejas o en pequeños grupos, comenten la situación inversa, por ejemplo: "un maestro enseña a sus alumnos" puede invertirse como:

- Los niños enseñan al maestro.
- El maestro no enseña a los niños.
- Los niños se enseñan a sí mismos.
- Los niños se enseñan unos a otros.
- El maestro se enseña a sí mismo.
- Los niños *desenseñan* (¿corrigen?) al maestro.

Pida a los niños que tengan en cuenta qué valor pueden encerrar al comentar estas situaciones "inversas".

14. Considera cuál es mejor

Se trata de considerar las posibles visiones de los principales personajes de una historia seleccionada. Pida a los niños que comenten:

- ¿Qué están pensando?
- ¿Qué deberían estar pensando?
- ¿Qué están sintiendo?
- ¿Qué deberían estar sintiendo?
- ¿Qué podrían hacer?
- ¿Qué es, para ellos, lo mejor que pueden hacer?

A veces, las situaciones de la vida real nos plantean una y, a menudo, muchas opciones alternativas. Pensar: "¿qué más podría hacerse?" nos anima a pensar más en general que puede haber más de una o dos opciones o respuestas obvias. Ser creativo significa ensanchar nuestro pensamiento utilizando nuestra imaginación para pensar en alternativas.

15. Comentad la creatividad

He aquí algunas preguntas sobre la creatividad para pensar y comentar:

- ¿Qué es la creatividad? ¿Qué significa "ser creativo"?
- ¿Es importante la creatividad? ¿Por qué?
- ¿Todo el mundo puede ser creativo? ¿Cómo?
- ¿Qué ayuda a las personas a ser creativas?
- ¿Qué preguntas pueden contribuir a estimular las ideas creativas?
- ¿Cuál es la prueba de que eres creativo (o somos creativos)?
- ¿Qué impide que las personas sean creativas?
- ¿Qué me (te o nos) ayuda a ser más creativo?
- ¿Es malo ser demasiado creativo?
- ¿Hasta qué punto eres creativo?
- ¿Qué puede mejorarse en la vida? ¿Puedes poner un ejemplo?
- ¿Qué quieres mejorar? ¿Qué puedes hacer para ello?
- ¿Qué es lo que más te gustaría crear?

CAPÍTULO

4

Diálogo crítico

Para desarrollar el razonamiento verbal

Una vez, Nasrudín fue de viaje con su hijo y un burro. Dejó a su hijo que fuese montado en el burro. Por el camino, encontraron a algunas personas que dijeron:

—¡Mirad a ese chico la mar de sano! Así es la juventud de hoy día. No tienen respeto a los mayores. ¡Su pobre padre es quien debería ir montado en el burro!

Al oír esas palabras, el chico se sintió avergonzado e insistió en que él iría andando y que su padre fuera montado en el burro. De manera que Nasrudín se montó en el asno mientras el chico caminaba a su lado.

Un poco más tarde, se encontraron con otras personas que dijeron:

—¡Bueno, fijaos en eso! Ese pobre chiquillo tiene que ir andando mientras su padre va montado en el burro.

Al oír esto, Nasrudín dijo a su hijo:

—Lo mejor va a ser que vayamos los dos a pie. Así nadie tendrá queja.

De manera que continuaron su viaje, yendo los dos a pie.

Un poco más adelante, se encontraron con otras personas que dijeron:

—¡Mira a esos idiotas! ¡Los dos van andando bajo este sol de justicia y ninguno de ellos va montado en el burro!

Nasrudín se volvió a su hijo y dijo:

—Eso te demuestra lo difícil que es prescindir de las opiniones de los otros.

A menudo, los niños absorben las actitudes y opiniones de los adultos que significan algo en su vida y pueden acabar dependiendo del pensamiento de los demás. Tienen que aprender a cuestionar sus propias ideas y las de los demás, para valorar sus propias capacidades de razonamiento. Para que los niños se conviertan en personas críticas y de mente abierta, no podemos dejar que su pensamiento vague al azar. Hay que enseñarlos a pensar críticamente. Este capí-

tulo sobre el diálogo crítico trata de la ayuda que hay que prestar a los niños para que desarrollen el razonamiento verbal, aprendiendo a:

1. Dar razones.
2. Evaluar las razones.
3. Evaluar la evidencia.
4. Discutir bien.
5. Distinguir los datos de las opiniones.
6. Ejercitar el juicio.
7. Desarrollar en la práctica el diálogo creativo.

Los niños tienen que aprender a razonar para que eso los ayude a entender algunas diferencias entre el buen razonamiento y el malo. Tienen que desarrollar el pensamiento crítico para adquirir unos conocimientos y una comprensión más sólidos del mundo.

En este capítulo, el objeto del diálogo es ayudar a los niños a aprender a razonar y utilizar argumentos para apoyar sus convicciones. Razonar bien, dar razones de las creencias y acciones propias y evaluar las razones dadas por los otros, es una destreza importante para todos nosotros. Como otros aspectos de la vida y del aprendizaje, se trata de una destreza que puede mejorarse mediante el diálogo.

La palabra "razón" se deriva de "ratio", que significa "equilibrio". Un niño solo puede pensar crítica o razonablemente en la medida en que sea capaz de examinar con cuidado la experiencia, evaluar los conocimientos y las ideas y ponderar los argumentos antes de llegar a un juicio equilibrado. Ser un pensador crítico supone también desarrollar ciertas actitudes, como el deseo de razonar, la disposición a cuestionar, la pasión por la verdad y por lo que esté bien. El pensador crítico debe estar dispuesto a someter a examen sus ideas, al reto de la razón, además de estar también abierto a la autocorrección.

El pensamiento crítico ayuda a los jóvenes a desarrollar su agudeza con respecto al carácter problemático del aprendizaje y a la necesidad de estar dispuestos a someter lo que lean, vean y oigan a la investigación crítica (Tabla 4.1).

Tabla 4.1 Estimular a los niños para que piensen críticamente

PENSAMIENTO CRÍTICO	PREGUNTAS QUE FORMULAR
Hacer evaluaciones razonadas	¿Qué razones hay para...?
Hacer elecciones informadas por la evidencia	¿Qué tipos de evidencia apoyan...?
Formular preguntas críticas	¿Qué preguntas podrían formularse?
Razonar una cuestión	¿Cómo justificarías esa reflexión?

Para ser un pensador y aprendiz eficaz, la persona necesita disponer de un pensamiento crítico y, a la vez, creativo. La Tabla 4.2 enuncia diferentes formas utilizadas para aludir a ambos tipos de pensamiento.

Tabla 4.2 *Distintas formas de dos tipos de pensamiento*

PENSAMIENTO CRÍTICO	PENSAMIENTO CREATIVO
analítico	generativo
convergente	divergente
vertical	lateral
probabilidad	posibilidad
juicio	suspensión del juicio
comprobación de hipótesis	formulación de hipótesis
objetivo	subjetivo
la respuesta	una respuesta
hemisferio izquierdo	hemisferio derecho
cerrado	abierto
lineal	asociativo
razonamiento	especulación
lógica	intuición
sí, pero	sí y

Los niños están rodeados de personas que les dicen lo que tienen que pensar y hacer. Estas pueden ser los padres, los maestros, los amigos, personas a las que conocen y otras que son completamente extrañas. La mayor parte de lo que les dicen es cierto y útil. Algunas cosas pueden ser informaciones falsas o consejos equivocados. Hay intervenciones que tratan de empujarlos deliberadamente a sentir, pensar o hacer cosas que no están bien. Por eso, deben aprender a ser críticos, a utilizar sus capacidades de razonamiento al pensar por sí mismos y con otras personas.

Ser crítico significa adoptar un enfoque crítico o inquisitivo con respecto a todo lo que vemos, oímos, pensamos y hacemos. Significa desarrollar la capacidad de los niños de juzgar si hay que creer algo o emprender alguna acción. Los tipos de preguntas que tienen que hacer acerca de lo que vean, oigan o lean son:

- ¿Es verdad esto?
- ¿Cómo sé que es verdad?
- ¿Cuáles son las razones para creer esto?
- ¿Qué evidencia hay que apoye o justifique esto?
- ¿Qué más tengo que saber?

Si los niños solo aprenden a aceptar lo que todo el mundo les diga, serán empujados al error y a las falsas creencias, como a Nasrudín en el relato. Los humanos solo tienen un conocimiento parcial de la verdad, solo saben parte de todo lo que hay que saber y solo tienen una comprensión parcial de lo que pueda constituir una acción correcta. Nosotros y nuestros alumnos podemos desarrollar nuestro juicio, de manera que tengamos menos falsas creencias, un conocimiento más completo y cometamos menos errores. Para hacer esto, necesitamos utilizar nuestras capacidades de razonamiento y de juicio.

El razonamiento es un tipo especial de pensamiento en el que extraemos conclusiones acerca de lo que creemos o hacemos. Si el razonamiento es bueno, es probable que las conclusiones sean correctas; si el razonamiento es defectuoso, las conclusiones serán equivocadas. Una forma de introducir a los niños en el razonamiento es concederles el derecho a la verdad, como en la siguiente oración que considerar: "Omar quiere a Paula; en consecuencia, Paula quiere a Omar". ¿Esta oración es verdadera? ¿Por qué? (Paula puede querer a Omar, pero, evidentemente, el razonamiento de esta oración es defectuoso: el hecho de que Omar quiera a Paula no significa que Paula quiera a Omar. El amor de Omar a Paula tampoco es, de por sí, una buena razón para creer que Paula quiera a Omar. Necesitamos otras razones o pruebas para creer que Paula quiera a Omar.)

En el mundo surgen muchos problemas a causa de las falsas creencias, es decir, creencias que no son ciertas o que no tienen buenas razones o evidencia que las respalden. Consideremos el siguiente relato sobre Nasrudín:

Un día, una persona preguntó a Nasrudín qué edad tenía.

—Tres años más que mi hermano —replicó Nasrudín.

—¿Cómo lo sabes? —le preguntaron.

—Por razonamiento —dijo él—. El año pasado, oí que mi hermano era dos años más joven que yo. Desde entonces, ha pasado un año. Así que soy un año mayor. ¡Pronto seré lo bastante viejo como para ser su abuelo!

Véanse a continuación algunas preguntas que hacer a los niños para que ponderen el uso del razonamiento que hace Nasrudín en este relato:

- ¿Utiliza Nasrudin un buen razonamiento?
- ¿En qué falla su razonamiento?
- Con este relato, ¿qué sabemos acerca de la verdadera edad de Nasrudin?
- ¿Qué razón se ofrece respecto a esto? ¿Crees que es una buena razón?

A menudo, los niños están en situaciones en las que alguien trata de persuadirlos de que algo es verdadero. Tienen que pensar en si deben creer o no lo que les digan otras personas, así como reflexionar en lo que deban hacer y por qué deban hacerlo. A veces, les resultará fácil ver las razones para creer o hacer cosas y, a veces, no. Continuamente, están extrayendo conclusiones acerca del mundo, pero no siempre prestan atención a las razones por las que piensan o hacen cosas. No obstante, podemos pedir a los niños que comenten cuestiones como las siguientes:

- ¿Es buena idea cruzar la calzada sin mirar? ¿Por qué?
- ¿Es buena idea creer todo lo que te digan? ¿Por qué?
- ¿Debemos creer todas y cada una de las palabras que leamos? ¿Por qué?

"Razones" son las palabras que utilizamos para justificar lo que creemos o hacemos. Las razones nos dan la confianza suficiente para creer que unas cosas son verdaderas y algunas acciones son correctas. Las razones responden a la pregunta: "¿Por qué?" No todas las cosas se creen a causa de razones. Algunas de las creencias más importantes de las personas, como la creencia en Dios, pueden mantenerse merced a la fe y no a la razón. Como explicaba un niño, "creer en Dios depende del corazón". Normalmente, las creencias religiosas son diferentes de las creencias sobre el mundo. En el mundo material, necesitamos razones y evidencia para justificar lo que creemos y sabemos; en caso contrario, fácilmente nos llevarían al error o a los falsos pensamientos.

Cuestiones para comentar

¿Qué problemas pueden causar las personas que crean lo que no es cierto? Pon un ejemplo.

Da las razones

Si puedes encontrarlas, hay razones para todo.
(Niño de 11 años.)

Solo comprenderemos el mundo si utilizamos nuestra razón. Hay razones por las que el mundo es como es; solo hace falta encontrarlas. Puede que no seamos capaces de entender todo lo que hay que descubrir sobre el mundo, pero podemos practicar descubriendo las razones que subyacen a las situaciones cotidianas. Ser críticos significa utilizar nuestras capacidades de razonamiento haciendo preguntas como:

- ¿Qué razones puede haber para esto?
- ¿Qué razones se han dado, si es que se ha dado alguna?
- ¿Tienen sentido las razones?

Cuando se dan razones para apoyar una conclusión, se denominan "argumentos". A veces, las personas arguyen sin dar razones, por ejemplo: "Creo que está mal que las personas fumen en lugares públicos". Esto es una opinión, pero no un argumento, dado que no se dan las razones de ese punto de vista. Si, en cambio, alguien dijera: "No se debe permitir que las personas fumen en público porque el humo contamina la atmósfera y puede causar enfermedades pulmonares incluso a los no fumadores", esto sí es un argumento, puesto que el hablante ha dado razones que apoyan su punto de vista. Este argumento encierra dos razones y una conclusión:

Razón 1ª: Las personas que fuman en público contaminan la atmósfera.

Razón 2ª: El humo puede causar enfermedades pulmonares incluso a las personas no fumadoras.

Conclusión: No debe permitirse que las personas fumen en público.

Los argumentos no consisten solo en decir lo que uno piensa, sino en dar razones por las que pensamos eso. Si aceptamos estas razones crearemos en la conclusión del argumento o en las razones dadas. Así, hemos visto que:

- Los argumentos tienen razones.
- Se entiende que los argumentos nos persuaden de que debemos creer lo que se haya dicho.
- Los argumentos tienen conclusiones.

Un argumento debe tener una razón, pero puede tener muchas. Si las razones son deficientes, el argumento será deficiente. No todos los esfuerzos para persuadir son argumentos; a veces no son más que enunciados o reivindicaciones. Los anunciantes lo hacen continuamente, por ej.: "compra la marca x", "la marca x es la mejor", "la marca x te hará feliz". A veces, las expresiones son pistas para saber si lo que se dice es un argumento. Entre ellas están: "en consecuencia", "por tanto", "así", "luego" y "porque". A veces, es difícil ver cuáles son las razones o las conclusiones. En consecuencia, conviene practicar la destreza de identificar razones y conclusiones.

Cuestiones para comentar

Los argumentos contienen razones y conclusiones. Pida a los niños que traten de identificar las razones y la conclusión del siguiente argumento:

No creo que haya que impedir que las personas fumen en la calle. Fumar en la calle no es ilegal, por lo que debe permitirse que las personas fumen donde quieran. Y a las personas que fuman les gustará mucho¹.

Razón 1ª:

Razón 2ª:

Conclusión:

Pida a los niños que comenten y hagan una lista con las razones a favor y en contra de una cuestión polémica, como si está bien o no permitir que se fume en la calle. ¿Pueden pensar en razones o argumentos a favor y en contra de fumar en público? ¿Cuál de estas razones les convencerá más? ¿A qué conclusiones llegan?

Inferencias y deducciones

El razonamiento es el proceso mental de búsqueda de razones en apoyo de creencias, conclusiones, acciones o sentimientos. Pueden utilizarse distintas formas de razonamiento para apoyar o justificar las conclusiones. La principal divi-

¹ Razón 1ª: Fumar en la calle no es ilegal. Razón 2ª: A las personas que fuman, fumar les proporciona un gran placer. Conclusión: Debe permitirse que las personas fumen donde quieran.

sión entre las formas de razonamiento o inferencia es la que existe entre el razonamiento inductivo y el razonamiento deductivo* (Figura 4.1).

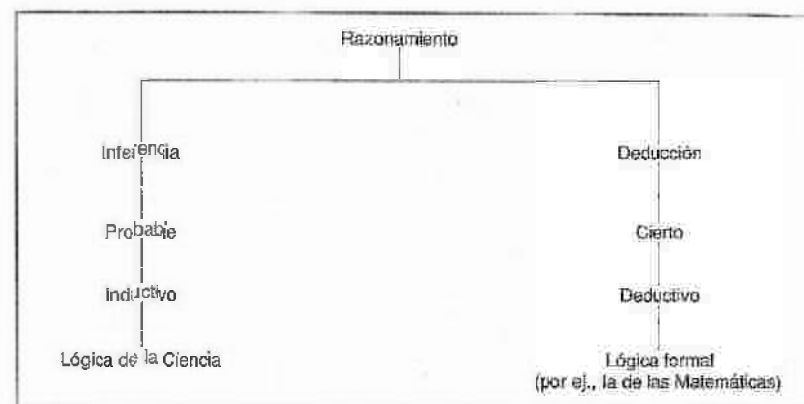


Figura 4.1. Razonamiento.

El procedimiento de utilizar razones en apoyo de la creencia en la verdad de las conclusiones se denomina también "inferencia". En el razonamiento inductivo, la verdad de las premisas no garantiza la verdad de la conclusión; la conclusión solo se sigue con cierto grado de probabilidad. En el razonamiento deductivo, la conclusión está contenida en las premisas y, por tanto, es cierta, como en el ejemplo siguiente:

Premisa: Sócrates es un hombre.

Premisa: Todos los hombres son mortales.

Conclusión: En consecuencia, Sócrates es mortal.

La conclusión de un argumento inductivo ofrece más información de la que ya está contenida en las premisas. Por tanto, este método de razonamiento es explicativo. Como nuestros conocimientos pueden cambiar a la luz de nuevas pruebas, los significados de las palabras que utilizamos para describir el mundo pueden

* El texto original dice: *The main division between forms of reasoning or inference is between informal or inductive reasoning and deductive or logical reasoning*. Para evitar malentendidos, en la traducción hemos prescindido de *informal* y de *logical*, dado que, en castellano, el razonamiento "inductivo" **no** se considera "informal" ni el razonamiento "lógico" se identifica con el "deductivo". (N. del T.)

cambiar y, por tanto, nuestras conclusiones y conocimientos están siempre, en cierto sentido, incompletos y, en consecuencia, son provisionales. Rahim lo planteó de otra manera cuando, durante un diálogo, dijo: "Tú no sabes con certeza absoluta que no eres Dios".

Es importante distinguir los dos tipos de razonamiento, dado que podemos caer con facilidad en la trampa de pensar que las regularidades pasadas establecen conclusiones ciertas con respecto al futuro. Solo en un sistema cerrado de significados fijos, como las matemáticas o la lógica formal, nuestro razonamiento puede ser cierto. En un sistema abierto, como el mundo vivo, nuestras conclusiones solo pueden llegar a ser probabilidades. Como dijo el filósofo Bertrand Russell, "la misma mano que alimenta el pollo, un día le retuerce el pescuezo". Las conclusiones solo son probables porque el mundo puede cambiar. Aunque, hasta ahora, algo haya ocurrido siempre, no podemos estar seguros de que en el futuro, siga sucediendo lo mismo. En el mundo real, cualquier término está abierto a la redefinición a la luz de la evidencia cambiante. Cuando los términos son fijos e inmutables, deben seguirse unas conclusiones fijas. Como señalaba Russell, "en matemáticas, no hay sorpresas".

Decimos que hay un argumento cuando utilizamos razones en apoyo de una conclusión. El pensamiento crítico se refiere a las razones que dan los estudiantes en apoyo de una reivindicación, de una creencia o saber. Enseñar a favor del pensamiento crítico supone no aceptar nunca una afirmación de un niño en el diálogo sin preguntarle por las razones de su creencia. La palabra clave que tienen que utilizar los niños en el diálogo es: "porque". Convertimos una simple conversación en un diálogo crítico cuando les apuntamos: "porque..."

Cuestiones para comentar

- ¿Qué son "razones"?
- ¿Qué es un "argumento"?
- ¿Qué diferencia hay entre una "opinión" y un "argumento"?
- ¿En qué difieren las Matemáticas de la Ciencia?

Evaluar las razones

En la sección anterior, descubrimos que un argumento encierra una o más razones en apoyo de una conclusión. A veces, las expresiones utilizadas, como "por tanto" o "en consecuencia", son pistas de que se está utilizando un argu-

mento. Los niños tienen que aprender el vocabulario del diálogo crítico (véase una lista de expresiones relativas al pensamiento en la pág. 257).

Las razones conducen a las conclusiones, pero las conclusiones no tienen que estar al final de los argumentos. A veces, las personas dicen la conclusión en primer lugar o en medio de un argumento. A veces, en un argumento, no se enuncian las razones, que, simplemente, se asumen como verdaderas. El razonamiento puede ser implícito. Una de las finalidades del diálogo crítico con los niños consiste en ayudarnos a hacer explícitos su pensamiento y las razones que subyacen a su pensamiento. Así, las preguntas: "¿qué quieres decir con eso?" y "¿qué razones tienes para pensar eso?" mantienen el diálogo y el pensamiento críticos.

Por ejemplo, podemos preguntar qué supuesto está implícito (no enunciado) en este argumento:

Los cerebros de las mujeres son, en promedio, más pequeños que los de los hombres; por tanto, las mujeres son menos inteligentes.

(No se dice, evidentemente, que el tamaño físico del cerebro esté relacionado con la inteligencia.)

Cuando comprendemos las razones dadas explícitamente en palabras o implícitamente como supuestos, podemos juzgar si el razonamiento es o no bueno:

- ¿Las razones o supuestos (razones no enunciadas) son verdaderos o se apoyan en buenas pruebas?
- ¿La conclusión se sigue de las razones dadas?

Si la respuesta a estas preguntas es "sí", el argumento es bueno, es decir, sólido, aunque no necesariamente verdadero.

Cuestiones para comentar

Pida a los niños que consideren el argumento siguiente:

Todos los autobuses de Londres son azules; por tanto, si ves un autobús que no sea azul, no es un autobús de Londres.

¿Es un buen argumento?

Si la razón dada, que todos los autobuses de Londres son azules, fuese verdadera, sería un buen argumento, dado que las razones apoyan la conclusión.

Pero tenemos que saber si todos los autobuses de Londres son azules para establecer si el argumento es verdadero. Como, en la actualidad, los autobuses de Londres son rojos, no azules, el razonamiento y la conclusión no son verdaderos. Los argumentos como éste pueden tener sentido aunque no sean verdaderos. El peligro para el pensamiento humano es que, si un argumento parece correcto, nos inclinaremos a creerlo. Por eso es tan eficaz la publicidad. Aunque lo que nos digan parezca correcto, todavía tenemos que formular la pregunta: "¿Es verdadero?"

Cuestiones para comentar

Pida a los niños que consideren el argumento siguiente:

Todos los autobuses de Londres son rojos; por tanto, si has visto un autobús rojo, será un autobús de Londres.

¿Es un buen argumento?

Aquí, la razón dada es verdadera, pero no es un buen argumento, dado que la conclusión no se deriva de la razón dada. Que todos los autobuses de Londres sean rojos no elimina la posibilidad de que otros autobuses sean rojos también (dado que, si algunos autobuses son rojos, no podemos dar por supuesto que todos los autobuses sean rojos). Debemos comprobar siempre si la conclusión se sigue de las razones dadas. Tenemos que comprobar si los datos son ciertos y qué otras informaciones relevantes pueden faltar (Véase un ejemplo de lo que decimos en la actividad sobre "Juzgar las razones" en la pág. 140).

El razonamiento analógico es un tipo especial de razonamiento inductivo por inferencia. Una analogía infiere que, si dos o más cosas son similares en algunos aspectos, probablemente sean también similares en algún otro. Utilizamos estas comparaciones para explicar, ilustrar o exponer lo que queremos decir (sobre el uso de las analogías, véase la pág. 139). Tenemos que ayudar a los niños a evaluar críticamente la evidencia que apoya sus conclusiones. Los factores a considerar son: número de casos, variedad y relevancia de las razones.

Cuestiones para comentar

¿Por qué es importante razonar?

Evaluar la evidencia

Los niños tienen que aprender a cuestionar lo que oigan, a pensar cuidadosamente en lo que otros afirmen y a tener el valor de preguntar cuando necesiten descubrir más cosas. Solo mediante el diálogo se puede aprender a ser crítico y a estar preparado para evaluar la evidencia. Los niños solo deben confiar en que sus creencias son verdaderas si están fundadas en razones y en la evidencia. El problema de la información y de la evidencia es que abundan y no todas son precisas ni verdaderas. Como muestra el "Otelo" de Shakespeare, la falsa creencia basada en evidencia falsa puede llevar a la tragedia. Muchas veces, una persona ha sido falsamente acusada a causa de evidencia falsa. ¿Alguna vez te han acusado falsamente? ¿Alguna vez has acusado falsamente a otra persona porque creías que tenías una evidencia que luego resultó falsa porque la habían preparado a propósito?

Cuando nos presenten pruebas, tenemos que comprobar que son correctas y relevantes. Debemos ser críticos en nuestro pensamiento y no aceptar tal cual todo lo que nos digan. Como los vendedores y los políticos, habrá muchas personas que traten de persuadirnos con "evidencia" de que están en lo cierto y de que debemos creerles.

Al evaluar la información y la evidencia que les den, los niños tienen que practicar, manteniendo una mente abierta. He aquí unas cuantas preguntas que deben recordar:

- ¿Quién me dice esto?
- ¿Qué dicen? ¿Cuál es el quid de la cuestión?
- ¿Por qué me dicen esto?
- Y bien, ¿qué significa esto?
- ¿Qué más necesito saber?

La sección siguiente se ocupa del desarrollo de la capacidad de los niños para evaluar la evidencia que les presenten centrándose en:

1. Dar con el quid.
2. Identificar lo significativo.
3. Pensar en qué más hay que saber.

En cualquier conversación o diálogo, tenemos que tratar de encontrar la idea principal; si no, podemos perdernos con facilidad en una masa de detalles y palabrería. A veces, es difícil que los árboles nos dejen ver el bosque o que la multi-

tud de partes nos permita ver la totalidad. Con independencia de cuál sea el tema, la primera pregunta que hacer es: "¿Cuál es la idea principal de esto?"

¿En qué consiste la evidencia?

Cualquier cosa que merezca la pena leer u oír tendrá siempre una idea principal, que será el tema o centro de atención de cuanto se diga. En los periódicos, la idea principal se resume a menudo en un titular. En un argumento, será la conclusión. A veces, como en un titular periodístico, la idea principal se presenta en primer lugar (el "titular"); a veces, en el medio de lo que se dice y, a veces, al final. La mejor manera de transmitir la idea principal en una situación de enseñanza es decir en primer lugar cuál es el punto principal, repetirlo durante la explicación y, de nuevo, al final, a modo de resumen o conclusión (véase también la pág. 165).

Haga que los niños practiquen tratando de resumir el punto principal de un diálogo. Si no están seguros, pregunte: "¿Cuáles eran los puntos principales de lo que estabas diciendo?" Pruebe a resumir mentalmente o en notas los puntos principales de los diálogos que tenga con los niños. Puede serle útil escribir en un papel los puntos principales. Averigüe, al final de un diálogo, qué pueden recordar ellos y usted del modelo de diálogo que hayan mantenido. A modo de ejemplo de cómo practicar la búsqueda del punto principal y la evidencia dada en apoyo de un argumento, mire: "¿Cuál es la evidencia?" (pág. 141).

¿Qué es significativo?

Cuando las personas hacen una afirmación acerca del mundo, deben aportar pruebas que apoyen los puntos principales de su afirmación y estar preparadas para decir de dónde procede su afirmación. Los niños tienen que aprender a ser cautos ante lo que usted diga. Decir: "Todos los chicos son vagos" puede ser cierto, pero, ¿tiene pruebas de ello? Bastaría con que solo un chico demostrara que no es perezoso para dar por falsa la afirmación. "Algunos chicos son vagos" sería más fácil de ilustrar con ejemplos. Pregúnteles: "¿De quién es esta evidencia? ¿Cuál es la fuente? ¿Es fiable?" Sabemos que la memoria puede ser muy poco fiable gracias a la evidencia de los testigos en escenas de crímenes que recuerdan detalles muy diferentes.

Haga esta prueba. Pida a los niños que intenten recordar todo lo ocurrido por la mañana de ese día desde que se levantaron de la cama. Los niños deben llegar a ver que su experiencia personal puede no ser suficiente para "demostrar" que algo es así. ¿Pueden demostrar la hora exacta a la que se levantaron esa mañana? Para comprobar que tienen razón no tendrían que basarse en su me-

moria, sino sacar la prueba de otra cosa (por ej., el despertador). Para convencer a otros, su evidencia tiene que ser significativa.

¿Hay alguna diferencia entre la evidencia y la ilustración de un punto con un ejemplo? Un ejemplo puede ser muy útil para apoyar un punto, pero decir: "Todas las chicas son egoístas porque Sarah es muy egoísta" no es una evidencia significativa. Es solo un pequeño ejemplo y puede haber muchos contraejemplos. La finalidad de ilustrar un punto es ayudar a explicarlo con un ejemplo. No tenemos que fiarnos de la verdad de esos ejemplos de la vida, pues la información puede no ser fiable. Tan solo es un punto de vista parcial. No demuestra un caso, pero otra evidencia más significativa sí podría.

Los niños tienen que ser capaces de identificar muchas fuentes de evidencia posibles, como:

- Investigación de distintas fuentes.
- Información de fuentes fiables.
- Testimonios de distintas personas.
- Bancos de imágenes.
- Objetos reales.
- Datos y cantidades.

Sobre las fuentes de evidencia, véase la pág. 139.

¿Qué más debemos saber?

Después de examinar la evidencia recogida o presentada y las conclusiones extraídas de ella, podemos preguntar: "¿Qué más pruebas necesitamos?" Es una pregunta importante que deben plantearse los niños, dado que siempre hay algo más que descubrir, más datos que conocer. Las nuevas pruebas pueden sugerir una conclusión diferente o mejor. Unas pruebas nuevas pueden confirmar también que estábamos en lo cierto ya en un primer momento. Gran parte de la investigación que se lleva a cabo en el mundo no hace sino confirmar lo que ya sabemos. Contribuye a que nuestro conocimiento sea más seguro. La nueva evidencia puede cambiar por completo nuestros puntos de vista. Tenemos que conseguir tantos ejemplos como podamos, comprobar la fiabilidad de nuestra información y tener claro qué otras informaciones necesitamos.

Pida a los niños mayores que consideren las noticias de que los robos de coches en su zona han aumentado un 100% durante el año anterior. ¿Qué les dice esto? ¿Qué no les dice? ¿Qué más necesitan saber? Invítelos a ser críticos, a suspender el juicio hasta que dispongan de más datos. Si eso significa que han

sido robados dos coches en vez de uno, la situación no ha cambiado mucho (de hecho, los robos podrían haber disminuido si en el año anterior a estos dos hubiesen sido robados tres coches).

Con frecuencia, necesitamos más información sobre los antecedentes de la que nos han dado para formar un juicio sólido. En la actividad siguiente, trate de evaluar qué más necesita saber. Los anuncios constituyen buenos ejemplos de afirmaciones que requieren más pruebas, como en el ejemplo "¿Qué más tienes que saber?", de la pág. 142.

Cuestiones para comentar

1. ¿Qué preguntas tendrías que formular al evaluar la evidencia?
2. ¿Por qué es útil resumir el punto principal de lo que dices, lees u oyes?
3. ¿Qué fuentes diferentes de evidencia hay?
4. ¿Por qué puede ser importante obtener nuevas pruebas?
5. ¿En qué se parece la evaluación de la evidencia al trabajo de un detective?

Argumentar bien

Todos los argumentos tratan de establecer algún tipo de verdad. En algunos argumentos, podemos saber con seguridad que la conclusión es verdadera, son los argumentos deductivos. Otros argumentos, cuya conclusión solo es probablemente verdadera, son inductivos. Pida a los niños que consideren el ejemplo siguiente de un argumento deductivo:

Si todas las reinas son mujeres y Cleopatra es una reina, Cleopatra tiene que ser una mujer.

Si aceptamos el razonamiento, la conclusión tiene que ser verdadera. Es verdadera por definición. No sería lógico rechazar la conclusión si aceptamos el razonamiento. Todas las matemáticas se basan en la lógica del razonamiento deductivo, por ejemplo: $1 + 1 = 2$, y no puede haber una respuesta diferente. En el caso de los razonamientos inductivos, las conclusiones solo son *probables*. Como las conclusiones inductivas no son apodícticas, dos personas pueden aceptar el mismo razonamiento y llegar a conclusiones diferentes.

Cuestiones para comentar

Pida a los niños que examinen el argumento siguiente:

Algunas capas de hielo de la Antártida están fundiéndose; por consiguiente, todo el mundo tiene que estar calentándose cada vez más.

Algunas capas de hielo se están fundiendo, pero hay muchas discrepancias entre los científicos acerca de si esto es una prueba del calentamiento global. Sin nuevas pruebas, no podemos manifestar con seguridad que sea verdad, aunque podamos decir que sea más o menos probable.

Aunque no podamos afirmar con certeza muchas cosas acerca del mundo, podemos utilizar buenos argumentos para persuadir a otros de que lo que creemos es cierto. El aspecto más importante de un buen argumento es que la conclusión se apoya en razones. Mujarrad Ali dijo: "Yo soy el más grande". Era entonces campeón mundial de los pesos pesados de boxeo, por lo que tenía una buena razón para su fanfarronada. Si lo dijésemos usted o yo, nadie lo creería a menos que pudiésemos encontrar buenas razones que apoyaran nuestras conclusiones. Para reforzar un argumento, hay que presentar más razones o pruebas. Otra manera de reforzar su argumento consiste en limitar su conclusión. Si no hubiera dicho que era el más grande, sino solamente "soy muy bueno", sería mucho más fácil haberlo apoyado por ser más probablemente verdadero y más creíble para más personas.

Cuando se dan muchas razones, decimos que se trata de una "cadena de argumentos". Estimule a los niños para que evalúen cadenas de argumentos; vea, por ejemplo, "Evaluar el argumento" (pág. 140).

Los niños pueden pensar que argumentar* consiste simplemente en "vencer" en una discusión, persuadiendo a los demás de que uno tiene razón. Si un argu-

* El texto original de este párrafo es el siguiente: *Children may think that arguing is simply about 'winning' an argument by persuading others you are right. If an argument means people saying, 'I'm right and you are wrong', or if they keep restating the same idea all the time it can become unpleasant and pointless. This sense of argument means to 'have' an argument or dispute. These sorts of arguments, or quarrels, often happen in life. But this is not what an argument should be about. La traducción del mismo tal cual carece de sentido. El autor hace hincapié en un malentendido al que puede dar lugar la polisemia de la palabra inglesa argument, que significa tanto "argumento" como "discusión". Es fácil que los niños interpreten argument como una discusión en la que se trata de "vencer" al oponente y el autor pone en guardia contra esa interpretación. El traductor ha modificado la traducción del texto para hacerlo compatible tanto con el español como con la idea del autor. No obstante, se presenta el texto original para ser fiel a la idea específica del autor. (N. del T.)*

mento esgrimido en un debate significa decir: "Yo tengo razón y tú estás equivocado" o si, en el debate, siguen reformulando la misma idea una y otra vez, la situación puede acabar siendo incómoda e inútil. Esta clase de discusiones en las que solo se repiten proposiciones enfrentadas con el ánimo de vencer se producen a menudo, pero no es esto a lo que nos referimos.

Los niños tienen que aprender que "dar" un argumento supone presentar razones o pruebas que apoyen una conclusión. No se trata solo de la reformulación de determinados puntos de vista, de una disputa ni de una pelea. Los argumentos pretenden apoyar con razones unos puntos de vista. Son esenciales porque constituyen una manera de tratar de averiguar qué puntos de vista son más creíbles o verdaderos. Unas conclusiones se apoyan en buenas razones; otras pueden contar con menos pruebas o razones en las que apoyarse. A menudo, no es fácil juzgar la fuerza que tienen realmente los argumentos o si debemos creerlos. Así, un argumento es un medio de investigar qué puntos de vista se sostienen a la luz de las razones y de la evidencia.

El argumento es vital por otra razón. Cuando tenemos una idea bien respaldada por razones, el argumento es el modo que utilizamos para explicarla y defenderla. Un buen argumento no solo manifiesta lo que pensamos, sino que aporta razones y pruebas que ayuden a los otros a decidir al respecto. Si usted cree que está bien comer carne o ser vegetariano, no basta con decirlo, sino que necesita argumentos para mostrar a los demás cómo ha llegado a sus conclusiones. No está mal tener ideas firmes, pero las ideas firmes sin argumentos que las apoyen no son sino prejuicios.

Un buen argumento es un medio de indagación que examina las razones a favor y en contra de un punto de vista, con el fin de encontrar el argumento más fuerte o más convincente. Un buen argumento es también un medio de justificar sus conclusiones ante sí mismo y ante los demás. Un argumento débil puede tener pocas razones o razones poco firmes que lo respalden, o puede contener errores de razonamiento o información errónea. Los argumentos débiles inducen a error. No persuaden y pueden confundir.

Para argumentar bien, hemos de tener muy claro:

- Qué se da por supuesto.
- A qué se refiere.
- Qué se afirma.

Las secciones siguientes examinan cada uno de estos aspectos y presentan algunas reglas generales para argumentar bien.

¿Qué se da por supuesto?

Muy a menudo, no decimos lo que hay que decir porque damos por supuesto que la gente sabe ya mucho acerca de ello. Un supuesto es una creencia que no se manifiesta, sino que se da por supuesta. Por ejemplo, si alguien dijera: "Debe ser cierto porque así lo dice el periódico", ¿qué está dando por supuesto esa persona? Está suponiendo que lo que dice el periódico es verdad, aunque ella no lo declare.

Los niños a quienes no se ha enseñado a dar razones, hacen a menudo suposiciones porque éstas actúan como razones no declaradas. No hay que dejar que den por supuesto que lo que digan otros es verdad. Tienen que desarrollar lo que un maestro llamaba "detectores internos de sandeces". Cuando les digan cosas, necesitan tener práctica preguntándose a sí mismos: "¿quién me dice esto?"; "¿qué está dando por supuesto sin decir por qué?"; "¿qué intenta demostrar?". Antes de que puedan hacerlo por su cuenta, necesitan que un maestro dialógico les realice estas preguntas por ellos y con ellos. A los niños puede enseñarseles a indagar los supuestos y a cuestionarlos. He aquí un ejemplo de ello en el aula:

Niño 1: Todo el mundo sabe que no está bien matar animales para comérselos.

Niño 2: ¿Cómo lo sabes?

Maestro: Esa es una buena pregunta. ¿Qué has encontrado?

Niño 3: Yo lo sé... una suposición.

Niño 1: Sí, pero es verdad. Pregúntaselo a cualquiera.

Maestro: Pero eso no es una razón; sigue siendo una suposición aunque lo piensen muchas personas.

Niño 1: Muy bien. ¿Querría que un animal le matara y se lo comiera?

Niño 2: A muchos animales les gustaría...

La mayoría de los supuestos no son evidentes hasta que alguien los señala. Los cuentos son una buena forma de practicar el descubrimiento de supuestos, haciendo preguntas como: "¿qué se da por supuesto aquí...?"; "¿qué presupone x?" Un ejemplo famoso aparece en el relato de Arthur Conan Doyle *La aventura de Silver Blaze*, en la que Sherlock Holmes dice que una pista importante era el hecho de que un perro no ladrara. Cuando le piden que explique el razonamiento que sustenta esa afirmación, dice: "Un perro estaba encerrado en los establos y, sin embargo, aunque alguien había estado allí y había sacado un caballo, no había ladrado. Es obvio que el visitante era alguien a quien el perro conocía bien". Entonces, podríamos preguntar a los niños: "¿Qué estaba dando por supuesto Sherlock Holmes al decir eso? ¿Tenía razón Holmes al suponer eso?"

Las suposiciones pueden inducir a confusión si los interlocutores no las interpretan igual o no media una explicación de las palabras o conceptos utilizados. Por eso, una pregunta clave en cualquier diálogo es: "¿qué quieres decir con eso?" o: "¿a qué te refieres?"

¿A qué se refiere?

Un día, los doctores de la ley llamaron a Nasrudín al tribunal para someterle a juicio. Habían acusado a Nasrudín de decir que los sabios del país no sabían de qué hablaban. Era una acusación grave que tenía que juzgar el mismo Rey.

—Puedes hablar primero —le dijo el Rey a Nasrudín.

—Me gustaría que cada uno de estos siete sabios escribiera su propia respuesta a una pregunta —dijo Nasrudín.

Llevaron plumas y papel y Nasrudín preguntó:

—¿Qué es el pan?

Las respuestas de los siete sabios fueron entregadas al Rey, que las leyó. La primera decía:

—El pan es un alimento.

La segunda:

—El pan es harina y agua.

La tercera:

—El pan es un don de Dios.

La cuarta decía:

—El pan es masa horneada.

La quinta:

—El pan es una sustancia nutritiva.

La sexta:

—La respuesta depende de aquello a lo que te refieras con "pan".

La séptima decía:

—Nadie lo sabe en realidad.

Nasrudín dijo:

—Cuando hayan decidido qué es el pan, podrán decidir otras cosas; por ejemplo, si tengo razón o estoy equivocado. ¿Cómo se puede confiar en el juicio de unas personas que no pueden ponerse de acuerdo en algo que comen a diario?

A veces, no es fácil definir el significado de las palabras, pero, al razonar, necesitamos ser tan claros y coherentes como podamos con respecto a lo que

signifiquen nuestras palabras. Para ser críticos y que nuestro pensamiento sea certero, necesitamos primero entender de qué hablamos. Si no estamos seguros de lo que quieren decir otras personas, debemos preguntarlo. Si no estamos seguros de que las otras personas entiendan lo que queremos decir, debemos manifestárselo, explicar nuestros términos, aclarar nuestros significados. Si las palabras que utilizamos son poco claras, imprecisas o vagas, el contenido de lo que decimos será también poco claro y tendremos que confiar en que otras personas interpreten lo que queremos decir. Si no comprendemos lo que quieren decir las palabras, no podemos comprender del todo el mensaje. Si el significado de lo que se dice es vago, es fácil extraer conclusiones erróneas. Por tanto, no es raro que los filósofos y las personas prudentes respondan a menudo a un problema o cuestión difícil preguntando, como Nasrudín: "¿Qué quiere decir con...?"

Anime a los niños a que sean claros y precisos cuando digan algo. Procure hacerse una idea clara de lo que quieran decir. Pregúnteles qué pueden hacer cuando aparezca una palabra o expresión que no comprendan. El contexto puede ayudar a adivinarlo, pero, si se atascan, deben buscar una definición de diccionario. Una definición de diccionario informa de la interpretación que la mayoría de las personas de la sociedad hacen de la palabra en la época de que se trate. Puede ser interesante buscar la definición de la palabra en más de un diccionario. Es probable que las dos definiciones de diccionario varíen ligeramente porque las interpretaciones de la palabra de varias personas difieran. Un diccionario da una definición común, pero no la única. Los significados de las palabras pueden cambiar poco a poco con el tiempo y los diccionarios de distintas épocas reflejarán algunos de estos cambios.

Otra forma de descubrir el significado de una palabra consiste en preguntar a alguien que tenga conocimientos especiales, por ejemplo, a un maestro, si se trata de una palabra utilizada en educación; a un jurista, si es una palabra utilizada en derecho, o a un científico, si es un término científico. Muchas palabras importantes que traducen ideas (o conceptos) no tienen un significado establecido, sino que se discute incesantemente. Por ejemplo, ¿cómo definiría la palabra "democracia" a una persona que no sepa lo que significa? Compare su definición con la que encuentre en un diccionario o libro de texto.

Debemos procurar ser precisos, pero no podemos serlo más de lo que permitan las palabras. Las palabras no son las cosas que denotan, sino solo lo que utilizan las personas para denotar cosas. Son símbolos abstractos en una hoja de papel, pero cobran vida cuando podemos poner un ejemplo de lo que queremos decir y de lo que no. Por ejemplo, si estoy tratando de explicar lo que creo que es un "buen maestro", sería útil que pusiera ejemplos de lo que hace un buen maestro, como: "es paciente al explicar cosas", y de lo que no hace, como: "ignora las preguntas de los estudiantes". ¿Cómo describiría qué es un buen maestro? ¿Qué ejemplos pondría de lo que hace un buen maestro y de lo que no hace?

Examinar la comprensión de los niños de los conceptos es un poderoso estímulo para el diálogo (sobre la discusión conceptual o filosófica, véase la pág. 224). Un ejemplo de actividad en la que se desafía a los niños a que aclaren un concepto importante en la vida cotidiana puede verse en: "¿Qué significa esto?" (pág. 142).

¿Qué se afirma?

Una mañana, Nasrudín se sentó a desayunar y vio que en la mesa no había queso.

—Tráeme algo de queso —le dijo a su mujer—. El queso es bueno para la salud.

—No hay queso en casa —le dijo su mujer.

—¿No hay queso? ¡Ah!, muy bien —dijo Nasrudín—. En todo caso, no es bueno para el estómago.

Su mujer se quedó perpleja.

—Primero dices que el queso es bueno para ti y después, dices que es malo —dijo ella—. ¿Cuál de las dos cosas es cierta?

—La primera, si hay queso —dijo Nasrudín—, y la segunda, si no lo hay.

No todo lo que decimos es un argumento. A menudo, nos limitamos a hacer un enunciado, como: "hoy está lloviendo", o a dar una opinión, como hace Nasrudín cuando dice: "El queso es bueno para la salud". A veces, lo que expresamos contradice otra cosa que hayamos dicho; por ejemplo, cuando Nasrudín dice: "El queso es bueno para la salud" y "No es bueno para el estómago". Esto quiebra la regla de la lógica que dice que una cosa no puede ser verdadera y falsa al mismo tiempo. No es raro que su mujer se quedara perpleja.

Los niños también se encuentran en un mundo confuso de afirmaciones contrarias. Estas afirmaciones son de distintas clases, como:

- Afirmaciones fácticas.
- Explicaciones causales.
- Juicios de valor.

Estos diferentes tipos de afirmaciones han de evaluarse de distintas maneras. Un periódico, por ejemplo, puede dar esta información: "Una encuesta muestra que el 10% de la población no sabe leer". Esta sería una afirmación fáctica.

¿Tenemos que aceptarla como verdadera? Que debamos aceptarla como verdadera dependerá de dos cosas:

1. ¿Procede de una autoridad fiable?: ¿Tenemos que creer todo lo que leamos en este periódico?
2. ¿Qué solidez tiene la evidencia?: ¿Se trataba de una encuesta válida y representativa?

Las afirmaciones fácticas pueden utilizarse como base de una explicación causal: ocurren determinadas cosas (afirmación fáctica) y éstas *causan* que ocurran otras cosas concretas (explicación *causal*). Si el informe anterior continuara con la explicación de la causa, diciendo, por ejemplo, que ciertas personas nunca aprenden a leer porque no asisten a la escuela o porque no se diagnostican sus dificultades para leer, éstas serían explicaciones causales. Que estemos de acuerdo o no con el argumento acerca de las causas dependerá de:

1. ¿Qué pruebas hacen que esta sea una causa probable?: ¿Sabemos que quienes no saben leer no han ido a la escuela?
2. ¿Es la única causa?: ¿Podría haber otras causas?

A veces, las afirmaciones fácticas y las causales están relacionadas con juicios de valor: ciertas cosas ocurren y están causadas por lo que juzgamos que es correcto o erróneo, es bueno o malo. Si el informe anterior continuara diciendo: "Es vergonzoso que, en una sociedad moderna, el 10% de las personas no sepan leer", esto sería un juicio de valor. Asume que el dato es verdadero y dice que no es una situación correcta ni buena. Que estemos o no de acuerdo dependerá de que:

1. ¿Están claramente definidos los términos?: ¿Estamos seguros de lo que se quiere decir exactamente al hablar de que las personas "no saben leer"?
2. ¿Se dan buenas razones?: ¿Por qué hay que considerarlo "vergonzoso"?

Siempre que se hace una afirmación, sea una afirmación fáctica, una explicación causal o un juicio de valor, tenemos que adoptar una postura crítica ante ella. Esto implica que no debemos aceptarla acríticamente tal cual. Tampoco supone que no tengamos que creer lo que se diga. Se trata de suspender el juicio hasta que tengamos claro su significado y nos convenzan los argumentos dados. Ser críticos implica formular preguntas para comprender más claramente lo que se afirma y considerar las razones o las pruebas que apoyen la afirmación, en vez de dar por supuesto que es verdadera.

Invite a los niños a ser críticos ante las afirmaciones, sean fácticas, causales o juicios de valor, como en "Evaluar las afirmaciones" (pág. 143).

Cuestiones para comentar

1. ¿Qué diferencia hay entre argumentar y pelearse?
2. ¿Qué hay que hacer para argumentar bien?
3. ¿Cuáles son los fallos de los malos argumentos?
4. ¿Qué es un supuesto?
5. ¿Por qué debemos procurar argumentar bien?

Distinguir los hechos de las opiniones

Dijo Nasrudín:

—Un día, llevaron a la corte un caballo magnífico. Nadie era capaz de montar este noble animal porque era salvaje y muy brioso. De repente, en el calor de mi orgullo, grité: "Ninguno de vosotros se atreve a montar este espléndido caballo. Ninguno de vosotros puede sostenerse sobre su lomo. Ninguno de vosotros... ¡excepto yo!" Y di un salto hacia adelante.

—¿Qué ocurrió? —le preguntaron.

—Yo tampoco pude montarlo.

En todos los argumentos se hace algún tipo de afirmación. Algunos argumentos son fácticos, afirman que ciertos hechos, datos o enunciados son verdaderos, como: "era un día lluvioso", o: "el caballo era salvaje". Otros argumentos expresan opiniones, como juicios de valor sobre lo bueno o malo que se cree que es algo, por ejemplo: "era un caballo magnífico". A veces, es difícil decir si un argumento expresa un dato o una opinión. No hay acuerdo acerca de si los principios morales son datos indiscutibles u opiniones. ¿El principio moral "no hay que robar" es un dato o una opinión?

Describimos el mundo mediante palabras que expresan datos (que afirmamos o sabemos que son verdaderos) y opiniones (que creemos verdaderas). Los datos constituyen nuestra forma de poner en palabras el modo de describir el mundo, como creemos que es. Las opiniones ponen en palabras lo que creemos que *debe* ser, nuestro modo de juzgar la forma de ser del mundo y las acciones

que creemos que deben emprenderse. Podemos analizar cualquier argumento según exprese datos, opiniones o ambas cosas. La confusión puede surgir cuando las personas mezclan datos y opiniones. Así, podemos preguntar con respecto a un argumento:

- ¿Cuáles son los datos de la cuestión?
- ¿Qué opinión se expresa?

Trate de analizar las distintas afirmaciones del relato de Nasrudín, clasificándolas como datos u opiniones. ¿Cuál de los enunciados siguientes es una afirmación fáctica y cuál es una opinión?

1. "Un día, llevaron a la corte un caballo magnífico".
2. "Ninguno de vosotros puede sostenerse sobre su lomo".
3. "Ninguno de vosotros... ¡excepto yo!"²

Los diferentes tipos de afirmaciones deben ser juzgados y evaluados de distintas maneras, haciendo preguntas como estas:

- ¿Es un dato o una opinión?
- ¿Es relevante?
- ¿Es válido?

¿Es un dato o una opinión?

Es esencial que los niños distingan y puedan hablar acerca de la diferencia entre dato y opinión. Pregúntales cuál es la diferencia entre un dato y una opinión. Utilizamos la palabra "dato" en el sentido de decir algo que es verdadero y por "verdadero" entendemos una creencia verdadera justificada. Un dato es lo que afirmamos que sabemos; una opinión es lo que creemos, pero no sabemos con seguridad. Una opinión es una creencia que puede o no estar justificada o ser verdadera. El problema surge cuando las personas toman las opiniones como si fueran datos. Pueden hacerlo de forma deliberada o inconsciente. La mera creencia de alguien de que algo sea correcto o verdadero no hace que lo sea. Aunque haya razones y evidencia que la justifiquen, la opinión aún puede no ser una creencia

² La afirmación de que llevaron un caballo a la corte es una afirmación fáctica, un dato; que era "magnífico" es un juicio u opinión. La afirmación de que nadie podía montarlo es una afirmación fáctica. Nasrudín sostenía que "Nadie, excepto yo" era una afirmación fáctica, un dato, pero resultó ser una opinión falsa.

correcta o verdadera. Las mismas razones y evidencia pueden utilizarse en apoyo de opiniones muy diferentes.

Pida a los niños que, por parejas o tríos, comenten el argumento siguiente y señalen si las afirmaciones que se hacen en cada argumento son datos u opiniones:

Las compañías tabaqueras saben desde el informe del *Royal College of Physicians* de 1962 que fumar tabaco es dañino porque causa cáncer de pulmón. Saben que fumar es adictivo y que, cuando las personas empiezan a fumar, les resulta muy difícil dejarlo. Los fabricantes de cualquier producto deben tratar de minimizar los riesgos para los consumidores. Las compañías tabaqueras no lo han hecho, por lo que deben pagar una compensación a los fumadores que hayan caído enfermos a consecuencia de fumar.

Las dos primeras oraciones presentan afirmaciones fácticas. Esto no significa que sean correctas, porque tendríamos que comprobar la exactitud y la fiabilidad de los datos citados; una vez aceptados como datos, no pueden discutirse. Comprobamos si los datos son verdaderos o fiables tratando de encontrar una buena fuente de información para confirmarlos, como una enciclopedia, un diccionario o la opinión de un experto.

Las dos últimas oraciones representan opiniones. A veces, pueden utilizarse distintas clases de pruebas en apoyo de diferentes conclusiones. A veces, la misma evidencia puede utilizarse en apoyo de conclusiones diferentes. En el argumento siguiente, se utiliza la misma evidencia fáctica para respaldar una conclusión diferente. ¿Puede apreciar en qué se diferencia este argumento del anterior?

Las compañías tabaqueras saben desde el informe del *Royal College of Physicians* de 1962 que fumar tabaco es dañino porque causa cáncer de pulmón. Saben que fumar es adictivo y que, cuando las personas empiezan a fumar, les resulta muy difícil dejarlo. Las compañías tabaqueras han producido cigarrillos de bajo contenido en alquitrán para reducir el riesgo de enfermedades. Las personas pueden escoger. A nadie se le obliga a fumar, por lo que las personas que fuman y caen enfermas no deben recibir ninguna compensación.

¿Pueden pensar los niños en nuevas razones o pruebas relevantes para este argumento?

Ofrezca a los niños otro argumento que evaluar, como el trabajo "Evaluar el argumento" (pág. 143). ¿Qué afirmaciones se hacen y qué tipos de pruebas contribuirían a persuadirlos de que una afirmación es verdadera o falsa?

¿Es relevante?

Un buen argumento tiene sentido. Los puntos que señala están conectados entre sí. Están ligados en una cadena de razonamiento. Cada una de las partes es relevante. No tiene elementos irrelevantes, no contiene sofismas. Los sofismas

son característicos de las conversaciones con niños. En una ocasión, al comentar si lo que había hecho un personaje de un cuento estaba bien o mal, James, de 6 años, dijo que creía que el personaje era un hombre malo. Al preguntarle por qué, replicó: "Porque va de rojo". Otros niños decían que se puede saber si una persona es buena o mala por el lugar en el que haya nacido o por lo que le guste comer. Estas observaciones no tienen nada que ver con lo que estábamos hablando, aunque, por supuesto, indican la presencia de unos supuestos que los niños creían muy relevantes. De ahí la necesidad de un diálogo extenso.

Otra forma de introducir algo no relevante es atender a lo personal, atacando al argumentador en vez del argumento. Ejemplos de ello aparecen cuando se rechaza un argumento despreciando al argumentador a causa de su sexo, posición, nacionalidad, religión u otra razón personal: "No se le puede creer porque es un [una]...". Este tipo de argumento ilógico (o falacia) se conoce en latín como argumento *ad hominem* ("contra el hombre"). Los niños deben aprender a criticar el argumento, en vez de desacreditar a la persona.

Otra forma irrelevante de argumento es el del tipo de "dos errores suman un acierto". He aquí un ejemplo: "No es justo que me castiguen por hacer algo mal. Hay otros muchos que también hacen cosas mal". Es una forma muy corriente de argumento falso que los niños asumen rápidamente. Es un modo de desviar una acusación o argumento culpando a otros. Sin embargo, la conclusión no tiene nada que ver con lo que se afirma. Lo que otros hayan hecho no es directamente relevante para la persona acusada. En latín, este falso argumento o falacia se conoce como *tu quoque* que significa: "tú igual". Tú puedes acusarme de lo mismo, pero eso no es relevante para este argumento: dos errores no suman un acierto.

Hay muchos argumentos en los que el argumentador echa mano de algo no relevante para el argumento, como:

- **Recurso a la autoridad**, por ejemplo: "Todo el mundo sabe que pasar por debajo de una escalera trae mala suerte". Aunque todo el mundo o alguna persona especial lo creyese, eso no hace que sea cierto.
- **Recurso a la compasión**, por ejemplo: "Es malo que las personas pasen hambre. Yo tengo hambre. Así que tienes que compadecerte de mí y darme dinero para comprar comida".
- **Recurso a la ignorancia (*ad ignorantiam*)**, por ejemplo: "Tienes que probar esto puesto que no está demostrado que no funcione". Precisamente por-

* El texto original dice: "two wrongs don't make a right". El autor recoge una expresión proverbial, que repite al final del párrafo. Por motivos de claridad, en la traducción, hemos optado por eliminar la negación en la tipificación del argumento falso o falacia y reproducir el proverbio en la conclusión del párrafo. (N. del T.)

que ignoramos las causas o las consecuencias de una acción, no está justificado que aceptemos el argumento. De igual manera, precisamente porque no está demostrado, no hay razón para creer que no pueda ser cierto. Si no se ha demostrado, puede ser cierto o no, pero no podemos decir con seguridad que sea verdadero.

Comente diversos argumentos con los niños y animelos a que decidan si las razones aportadas son relevantes para la conclusión. Un ejemplo está en la tarea "Preguntar: ¿son relevantes las razones?" (pág. 144).

¿Es válido?

Para ser válido, un argumento debe contar con una base sólida. Pida a los niños que consideren el argumento que aparece a continuación. ¿Este argumento es válido (o sólido)?

Platón, Galileo y Darwin eran hombres sabios. Todos llevaban barba. Por lo tanto, para ser sabio, tienes que llevar barba.

En este argumento, hay dos puntos débiles (o falacias) importantes que son comunes a la mayoría de los malos argumentos (no válidos). En primer lugar, la conclusión, extraída de tres casos únicamente, de que todos los hombres sabios tienen que llevar barba no está justificada. Se trata de la falacia de la *evidencia incompleta*. No se puede extraer una conclusión general de unos pocos casos. Con frecuencia, para demostrar una afirmación hacen falta más pruebas. Por eso, para que el argumento tenga fuerza, harían falta muchas más pruebas. Para hacerlo más que medio probable, más de la mitad de los hombres sabios que hayan vivido en este mundo tendrían que haber llevado barba. "Algunos" no implica "todos". A partir del enunciado de que algunos hombres sabios llevaban barba, no podemos decir que todas las personas sabias tengan que llevarla. Por el hecho de que algunas cosas sean verdaderas no se puede decir que todas lo sean. Para poder asegurarlo, tendríamos que comprobar que cada uno de los hombres sabios que hayan existido llevara barba.

El segundo punto débil importante es que *pasa por alto las alternativas*. Aunque todos los hombres sabios llevaran barba, podría haber otras características o factores alternativos destacados que fuesen tanto o más importantes. El hecho de que A (hombres sabios) y B (barba) aparezcan juntas a veces no significa que estén ligadas o relacionadas de alguna manera. Ese dato podría deberse a una mera casualidad, a la moda de los tiempos o a otros factores. Una conexión no es una causa. Que dos cosas sucedan juntas (por ej., sabios y barbas) no significa que haya una conexión o causa necesaria que las vincule. Puede haber otras razones que expliquen por qué eran hombres sabios.

Nunca debemos aceptar la primera explicación que se produzca; puede haber otras y mejores explicaciones. Debemos mantener abierta nuestra mente a otras posibilidades. Si nos apresuramos a tomar una decisión, pasaremos por alto posibles opciones (sobre los procesos de decisión, vea la pág. 186). Procure siempre aumentar el número de opciones posibles que considerar. Ser crítico implica mantener abierta la mente a nuevas opciones.

Para ser válido, un argumento debe superar la prueba de suficiencia y relevancia:

- ¿Las razones o las pruebas son *suficientes* para justificar la conclusión?
- ¿Hemos considerado todos los argumentos alternativos *relevantes*?

Al tratar de reforzar nuestros argumentos, procuramos aumentar las razones y las pruebas presentadas y consideramos los argumentos alternativos. Los niños tienen que comprender que no tenemos que estar de acuerdo con un argumento para comprobar que esté sólidamente razonado.

¿Es lógico?

Una inferencia deductiva utiliza la lógica o el razonamiento por deducción. La lógica pura se basa en un enfoque matemático del conocimiento; se basa en líneas de razonamiento que pueden representarse en forma simbólica. Los argumentos deductivos pretenden ser válidos. Un argumento es válido si la conclusión tiene que ser verdadera cuando las premisas (las razones dadas en apoyo de esa conclusión) son verdaderas. Una forma tradicional de razonamiento lógico es el silogismo, que adopta la forma de dos enunciados (que se suponen verdaderos), seguidos de una conclusión que se extrae de ellos. Por ejemplo:

A todos los niños y niñas les encantan los dulces.

Mary es una niña.

Luego a Mary le encantan los dulces.

Haga que los niños practiquen haciendo deducciones similares, de manera que extraigan las conclusiones de unas premisas dadas, por ejemplo:

Todos los peces pueden nadar.

La trucha es un pez.

Luego...

Comenten casos de razonamientos defectuosos, por ejemplo:

A todos los niños y niñas les encantan los dulces.

A Pedro le encantan los dulces.

Luego Pedro es un niño.

El dibujo de círculos o conjuntos puede ayudar a demostrar si la relación de una parte con otra es clara o ambigua (y podría estar contenida en otro conjunto; por ejemplo, Pedro puede ser un adulto o un caballo). Pregunte si las pruebas o las informaciones dadas son suficientes para llegar a conclusiones definitivas. ¿Qué más debemos saber?

Pida a los alumnos que escriban, analicen (dibujen en conjuntos) y comenten sus propias experiencias, por ejemplo:

Todos los maestros son...

David es...

Luego David es...

Estimule a los niños para que distingan entre "algunos" y "todos" al analizar los argumentos; por ejemplo, si la mayoría de los accidentes de tráfico están causados por coches veloces, ¿qué podemos decir sobre los coches veloces o sobre un coche veloz concreto?

Los ejercicios de lógica deductiva no se transfieren con facilidad al habla sobre el mundo real a menos que haya un procedimiento que vincule ambos, como los métodos científicos para establecer la "prueba". El razonamiento cotidiano depende de nuestras formas de utilizar el lenguaje para crear significados. No obstante, incluso cuando los significados están claros, el razonamiento cotidiano es proclive al error (a ser no válido). Por eso necesitamos las herramientas del razonamiento deductivo. Ayude a los niños a practicar el pensamiento lógico mediante ejercicios como "Pensar lógicamente" (pág. 144).

Cuestiones para comentar

1. ¿Cuál es la diferencia entre "dato" y "opinión"?
2. ¿Qué es un sofisma?
3. ¿Qué es una falacia en el argumento?
4. ¿Qué significa ser "lógico"?

Ejercite su juicio

En una ocasión, la hija de Birbal de 5 años lo acompañó a la corte del emperador Akbar. El emperador quería ver si había heredado algo del ingenio de su padre. Él le comenzó a hablar con ella.

—¿Puedes hablar lo que piensas? —le preguntó él.

—Solo un poco menos y un poco más —replicó la pequeña.

Birbal sonrió ante la respuesta de su hija, pero el Emperador quedó desconcertado y le preguntó qué quería decir con "un poco menos y un poco más".

—Sé pensar un poco menos que quienes lo conocen bien y un poco más que quienes no lo saben —respondió la niña.

El Emperador se convenció de que la hija de Birbal había heredado el buen juicio y el ingenio de su padre.

¿Alguna vez en su vida han tomado sus alumnos y alumnas una decisión equivocada? ¿Alguien les ha dicho alguna vez: "¡Cómo podéis ser tan estúpidos!"? ¿Se ha dicho alguna vez a sí mismo: "¡Desearía no haber hecho nunca eso!"? Todos cometemos errores. Algunas decisiones que tomamos salen mal. ¿Cómo evitamos cometer errores? ¿Cómo evitamos repetir nuestros errores? ¿Cómo tomamos las decisiones óptimas? Estas preguntas tienen dos respuestas.

Los niños toman las decisiones óptimas cuando:

- Desarrollan sus propias capacidades de juicio, es decir, su capacidad para pensar bien y con sabiduría.
- Se benefician del juicio de otros que piensan bien y saben lo que dicen.

Pida a los niños que piensen en una mala decisión que hayan tomado en la vida, algo que picieran o dearan de hacer, y traigan de pensar después en las razones por las que tomaron la decisión errónea. A menudo, se hace difícil para uno señalar por qué algo fue mal o se tomó una decisión equivocada. Con frecuencia, los errores se cometen porque no se ha pensado lo suficiente, de manera que la persona hace lo primero que se le ocurre y no piensa en otras opciones o alternativas posibles. A veces, los errores se cometen cuando no tenemos en cuenta los riesgos o las consecuencias de las acciones. Nos precipitamos demasiado. Según Reuven Feuerstein, la impulsividad es la principal flaqueza del pensamiento humano.

Podemos aprender a hacer frente a estas flaquezas de juicio si dedicamos tiempo a considerar:

- Todas las opciones.
- Los riesgos y las consecuencias.
- Nuestros valores morales.

Tener en cuenta todas las opciones

No basta con que tengamos un buen argumento. Debemos intentar demostrar que nuestro argumento es mejor que otros. ¿Por qué van a creernos los demás si pensamos que tienen otro argumento o solución mejor?

Pida a los niños que consideren el argumento siguiente:

Las carreteras están quedando abarrotadas de coches. En consecuencia, solo hay una solución: hacer más carreteras.

¿Tiene algún fallo este argumento? Como argumento para construir más carreteras es poco sólido en varios sentidos. La palabra "abarrotadas" es vaga. ¿Qué significa exactamente? ¿Todas las carreteras están abarrotadas? ¿Abarrotadas por quiénes? ¿Abarrotadas, cuándo? Aunque definamos completamente lo que significa "abarrotadas", el hecho de que las carreteras estén abarrotadas no justifica de por sí la conclusión. Puede haber otras formas de aliviar la congestión distintas a construir más carreteras. ¿Qué otras opciones hay? ¿Pueden mejorarse las carreteras que hay, por ejemplo, ensanchándolas? ¿Puede persuadirse a los automovilistas para que utilicen otras formas de transporte, por ejemplo, autobuses, taxis o trenes? ¿Puede que haya formas de conseguir que el tráfico sea más fluido en las carreteras actuales, introduciendo, por ejemplo, peajes para hacer que el uso de las carreteras resulte más caro? ¿Puede reducirse el número de automovilistas que utilicen las carreteras, permitiendo, por ejemplo, que solo las utilicen en determinados momentos los coches con matrículas pares o impares?

Los niños deben aprender a evitar pensar que solo hay una opción. Pídales que consideren las siguientes afirmaciones que algunas personas han realizado en el transcurso de la historia:

- "Siempre lo hemos hecho así, de manera que ésta es la única manera de hacerlo".
- "Siempre lo hemos hecho así, de manera que así tenemos que hacerlo".
- "Siempre lo hemos hecho así, de manera que esta debe de ser la mejor forma de hacerlo".

Todos estos enunciados cometen la "falacia de la solución única", es decir, la creencia errónea de que solo hay o puede haber una explicación, una forma de

hacer las cosas, un uso que pueda darse a las cosas o una finalidad de las mismas. Ser crítico significa ser capaz de pensar en más de una cosa a la vez, percatarse de que puede haber otras opciones o factores que tener en cuenta. Cada situación contiene más de una variable, más de una opción. Solo en un sistema cerrado, como las matemáticas, no hay más opciones que la respuesta correcta. En la vida, hay que juzgar cuál es la respuesta mejor, correcta o verdadera de entre otras posibles.

Cuando los niños interpretan un texto o un acontecimiento de la vida, tienen que considerar interpretaciones alternativas. Con independencia de lo verdadero, lo plenamente explicado, lo inteligentemente razonado que parezca algo, puede haber otra explicación. La ciencia también trata de encontrar las explicaciones y causas más probables de las cosas. Por eso no es fácil juzgar lo que está bien y lo que hay que creer. No es fácil porque hay más de una cosa en la que pensar, más de una causa posible, más de una posible solución. Pida a los niños que ejerciten su juicio comentando problemas comunes como el ejercicio "Tener en cuenta las opciones" (pág. 102).

Tener en cuenta los riesgos y las consecuencias

Estaba Nasrudín un día cortando la rama de un árbol de su jardín. Mientras estaba serrándola, un hombre pasó por la calle y dijo:

—Perdona, pero si sigues serrando así esa rama, te caerás con ella —dijo, porque Nasrudín estaba sentado sobre la rama que estaba serrando.

Nasrudín no dijo nada. Pensó:

—Este es uno de esos chalados que no tiene nada mejor que hacer que ir por ahí diciéndoles a otras persona lo que deben hacer y lo que no.

Así, Nasrudín ignoró al hombre y continuó serrando. El hombre se encogió de hombros y siguió su camino. Como era de esperar, a los pocos minutos, la rama se partió y cayó y Nasrudín se cayó con ella.

Nasrudín yacía en el suelo, sintiéndose maltrecho y herido. Después recordó la advertencia del hombre.

—¡Dios mío! —gritó—. ¡Ese hombre conoce el futuro!

Nasrudín se levantó y corrió tras él. Quería preguntarle cuánto tiempo iba a vivir, pero el hombre ya había desaparecido.

Después de la narración, pregunte a los niños:

¿Por qué se cayó Nasrudín del árbol?

¿Alguna vez has tenido un accidente que podrías haber evitado?

A veces, se producen errores que son inevitables; a veces, ocurren cuando no hemos sido plenamente conscientes de la situación y no hemos tenido en cuenta los posibles riesgos y consecuencias. ¿Cuántas veces hemos dicho, cuando las cosas van mal: "No pensé en lo que podía ocurrir"? En ocasiones, las cosas no van bien cuando no nos damos cuenta de los peligros. No podemos depender siempre de otros que nos adviertan de los riesgos y consecuencias posibles. Tenemos que pensar por nuestra cuenta cuáles pueden ser los resultados de nuestras acciones o decisiones. Si no pensamos las cosas podemos darnos cuenta demasiado tarde de que la rama que estamos serrando es la misma en la que estamos sentados.

Cuando tengamos que tomar una decisión, debemos detenemos y preguntarnos cuáles son las alternativas. Esto parece bastante fácil, pero a menudo es difícil llevarlo a la práctica. Estamos acostumbrados a hacer cosas rápidamente sin pensarlas mucho. Con frecuencia, primero saltamos a las conclusiones (la mente humana, incluyendo la suya y la mía, no se esfuerza si no se ve obligada a hacerlo) y después pensamos en la justificación. A la mayoría de nosotros nos cuesta detenemos y pensar en las alternativas. Preferimos hacer cosas y pensar después.

Si la decisión hay que tomarla entre dos simples alternativas, por ejemplo, si nos encaminamos por una u otra ruta, solo será necesario pensar en dos alternativas, pero, si la decisión es complicada, como adónde ir de vacaciones o a quién invitar a una fiesta, puede que haya que considerar muchos factores. Cuanto más importante sea la decisión, más tiempo habrá que dedicar a pensar en las distintas posibilidades y a asegurarnos de que contamos con información suficiente para hacer la elección correcta.

No hay manera de evitar el riesgo en la vida. En todas las situaciones hay consecuencias pronosticables y consecuencias imprevisibles. Los riesgos también dan oportunidades. Los grandes viajeros, como Marco Polo o Ibn Battutah, nunca habrían descubierto nuevas tierras si hubiesen estado demasiado asustados para afrontar riesgos. Los exploradores más destacados afrontan riesgos *calculados*; piensan en lo probables o improbables y lo valiosos o indeseables que sean las posibles consecuencias. Sopesan cuidadosamente hasta qué punto las oportunidades de adquirir nuevos conocimientos pueden superar o no los posibles riesgos y peligros. El hecho de pensar cuidadosa y críticamente en las oportunidades, los riesgos y las consecuencias posibles los ayuda a estar mejor preparados y contribuye a su éxito final.

Pida a sus alumnos que comenten críticamente una situación dada y consideren las posibles oportunidades, riesgos y consecuencias como, por ejemplo, en "Tener en cuenta las consecuencias" (pág. 145).

Tener en cuenta lo que está bien

A veces, le pedían a Nasrudín que fuera cadí o juez y que juzgara sobre lo bueno y lo malo en las disputas locales. Un día, estaba sentado ejerciendo de juez cuando un vecino entró y dijo:

—Si la vaca de un hombre mata a la de otro, ¿es responsable el propietario de la primera vaca?

—Depende —respondió Nasrudín.

—Bien —dijo el hombre—, tu vaca ha matado a la mía.

—¡Oh! —contestó Nasrudín—. Todo el mundo sabe que una vaca no puede pensar como un humano, por lo que la vaca no es responsable, y eso significa que su propietario tampoco es responsable.

—Perdón, juez —dijo el hombre—. Me he equivocado. Quería decir que mi vaca mató a la tuya.

El juez Nasrudín reflexionó durante unos segundos y dijo:

—Pensando en el asunto con más detenimiento, este caso no es tan sencillo como me parecía al principio —aclaró, y se volvió hacia su escribano y dijo—: Por favor, tráeme ese gran libro negro del estante que está detrás de ti. Este caso es más complicado de lo que pensé al principio...

En la vida, los niños están rodeados por situaciones sociales complejas que desafían su pensamiento. ¿Qué deben creer? ¿Qué deben hacer? ¿Qué aspecto de un argumento debemos tomar? Los argumentos se complican por los valores morales que puedan estar implicados. Los valores morales son aquellas creencias que tenemos acerca de lo que está bien y está mal o de la buena y la mala conducta. Como descubrió Nasrudín, a menudo los casos son más complicados de lo que nos parecían en un primer momento. Un riesgo presente en cualquier decisión es que lo que decidamos no sea moralmente correcto. Pregunte a los niños, por ejemplo, ¿qué deben hacer si encuentran algo valioso tirado en la calle?

Si es importante hacer lo que está bien, mediante el diálogo, los niños deben practicar la reflexión sobre lo que está bien (los valores o principios morales) en cualquier decisión. Los valores morales se basan en principios generales acerca de lo que es correcto o erróneo, bueno o malo. Hay muchos tipos de principios, por ejemplo, reglas legales, orientaciones morales, reglas escolares. Estos principios pueden operar como razones en los argumentos o como supuestos no declarados, como en: "No debes hacer esto porque está mal..." (para convertir el supuesto en una razón, tendríamos que decir *por qué* está mal).

Pida a los niños que consideren el siguiente argumento en contra de la pena capital (el derecho del Estado a castigar a determinados delincuentes con la muerte):

Matar a personas es malo. La pena capital supone matar a personas. Luego la pena capital es mala.

"Matar a personas es malo" es un principio moral. Sin embargo, es un principio moral de aplicación muy amplia. Si lo aceptamos como principio que guíe nuestras decisiones y acciones, matar a personas en tiempo de guerra o en defensa propia será malo. Si creemos que, algunas veces, dar muerte a alguien está justificado, tendremos que modificar nuestro principio original. Modificar un principio no es invalidarlo ni decir que es erróneo, sino precisar y especificar más en qué casos se aplica. Debemos estar preparados siempre para modificar o cambiar nuestros puntos de vista para que nuestras convicciones sean mejores, más verdaderas o más precisas. Debemos estar preparados para cambiar nuestra forma de ver las cosas para hacer que nuestros juicios sean mejores. El hecho de tener un valor o principio moral no justifica, de por sí, una conclusión. Los principios morales deben estar respaldados por razones (para una persona que crea en Dios, esto debe ser verdadero, puesto que Dios es el origen de todo saber y razón). Ser crítico supone preguntar por qué esto debe ser así y cuáles pueden ser las consecuencias y, como los humanos son y deben ser criaturas morales, eso supone preguntar cuáles pueden ser las cuestiones y las consecuencias morales.

El problema que plantean los principios morales es que, a veces, se oponen entre sí. Por ejemplo, muchas personas albergan unas convicciones morales firmes acerca de si el aborto (la interrupción voluntaria del embarazo) debe permitirse o no. Algunas sostienen que el niño no nacido tiene "derecho a la vida" y, en consecuencia, no debe permitirse el aborto. Otras sostienen que las mujeres poseen el "derecho a elegir" si tienen un bebé o no. Lo que crean que está bien en este debate no solo dependerá de cómo interpreten estos dos principios, sino de cuál crean que es más importante.

Hay que pedir a los niños que consideren los valores morales a la hora de decidir cuál es el curso de acción correcto o el óptimo, como, por ejemplo, en la tarea "Preguntar qué es lo correcto" (pág. 146).

Cuestiones para comentar

1. ¿Por qué es importante un buen juicio?
2. ¿Por qué debemos tratar de considerar diferentes opciones al tomar una decisión?
3. ¿Por qué y cuándo debemos estar preparados para cambiar nuestros puntos de vista?
4. Véanse más preguntas para comentar en "Reflexionar acerca del pensamiento y el razonamiento críticos" (pág. 147).

Desarrollar en la práctica el diálogo crítico

A continuación, presentamos ejemplos de tareas dialógicas para estimular el pensamiento crítico y el razonamiento verbal con los niños, utilizando las estrategias siguientes:

1. Razonar a partir de la evidencia: hacer inferencias.
2. Juzgar las razones.
3. Evaluar el argumento.
4. ¿Cuál es la evidencia?
5. ¿Cómo lo sabes?
6. ¿Qué más tienes que saber?
7. ¿Qué significa esto?
8. Evaluar las afirmaciones.
9. Evaluar el argumento.
10. Preguntar: ¿son relevantes las razones?
11. Pensar lógicamente: ¿son sólidos (válidos) los argumentos?
12. Tener en cuenta las opciones.
13. Tener en cuenta las consecuencias.
14. Preguntar qué es lo correcto.
15. Reflexionar acerca del pensamiento crítico.

Al estimular el diálogo crítico con los niños, procure hacer visible el pensamiento crítico, comentando la estrategia y las razones de la misma. Las estrategias presentadas pueden adaptarse y desarrollarse de distintas maneras. No son recetas, sino sugerencias para estimular el diálogo creativo con los niños. El capítulo termina con algunas preguntas para atraer los pensamientos de los niños sobre el razonamiento verbal, expresando, una vez más, el mensaje central de este libro: merece la pena pensar sobre aquello de lo que merece la pena dialogar.

1. Razonar a partir de la evidencia: Hacer inferencias

Entregue a sus alumnos y alumnas una ilustración, texto u objeto y una hoja de papel con tres encabezamientos: Preguntas, Conocimientos, Inferencias.

Pídales que comenten juntos lo que vean y que anoten bajo el encabezamiento "Preguntas" lo que no sepan y quieran descubrir; bajo el encabezamiento "Conocimientos", lo que sepan con seguridad al respecto y, bajo "Inferencias", lo

que no sepan con seguridad pero puedan inferir mediante razones o pruebas. Estas inferencias son, naturalmente, hipótesis.

2. Juzgar las razones

Pensad, sed críticos y juzgad las razones que se dan en el argumento siguiente. ¿Las razones justifican la conclusión?

La mayoría de los padres prefieren tener hijos varones, por lo que, si las personas pudiesen escoger el sexo de sus hijos, es probable que hubiera muchos más chicos que chicas, lo que ocasionaría graves problemas sociales; luego no debemos permitir que los padres escojan el sexo de sus hijos.

Las preguntas que hay que considerar al juzgar el argumento son:

1. ¿Son verdaderas las razones dadas?
2. ¿Apoyan las razones la conclusión?
3. ¿Hay otras razones, argumentos o pruebas que debamos considerar?

¿Cuál es tu evaluación de este argumento? ¿Cuáles son tus puntos de vista sobre esta cuestión?³

3. Evaluar el argumento

Evalúad la siguiente cadena argumental⁴. Comentad y tratad de responder a las preguntas que aparecen a continuación:

Los juicios ante los tribunales deben televisarse porque no solo debe hacerse justicia, sino que también debe verse qué se hace, de manera que

³ Podríamos cuestionar la afirmación de que "la mayoría de los padres prefieren tener hijos" pidiendo pruebas, evidencia.

Si la primera afirmación es verdadera se justificaría diciendo que "si las personas pudiesen escoger el sexo de sus hijos, es probable que hubiera muchos más chicos que chicas". La primera proposición apoya esta conclusión. Sin embargo, la afirmación de que esto "acarrearía graves problemas sociales" no está respaldada por ningún razonamiento o evidencia. Para aceptar esto como verdadero, tendríamos que saber más, dado que puede o no ser cierto.

⁴ Se hace aquí un razonamiento en el que las afirmaciones, de ser ciertas, respaldan la conclusión. Sin embargo, puede que haya que considerar otros razonamientos relevantes antes de hacer un juicio sobre esta cuestión.

estemos seguros de que se hace justicia. La evidencia demuestra que, cuando se televisan los juicios en los tribunales, son muchas las personas que se interesan por verlos en TV. También hay pruebas de que los delincuentes cometen menos delitos si existe la posibilidad de que los juzguen ante las cámaras. Muchos abogados y jueces están a favor de que se permita que las cámaras de TV graben en los tribunales. La mayoría de la gente no ha presenciado nunca una vista ante un tribunal, por lo que su emisión televisada ayudaría a educarla. Por tanto, debemos hacer el experimento de televisar juicios ante los tribunales.

1. ¿Cuántas razones se dan en esta cadena de argumentos para televisar los juicios en los tribunales?
2. ¿Qué razones se dan? ¿Cuáles de ellas son buenas razones? ¿Por qué?
3. ¿Qué evidencia respalda el argumento, en opinión del autor?
4. ¿Cuál es la conclusión?
5. ¿Es una buena cadena de argumentos? ¿Por qué?
6. ¿Estáis de acuerdo con el argumento? ¿Por qué? (puede tratarse de un buen argumento y que, sin embargo, no estéis de acuerdo con él).

4. ¿Cuál es la evidencia?

Examinad el siguiente extracto sobre los indios Pueblo:

Cuando los indios Pueblo tuvieron un excedente de alimentos, pudieron dirigir su atención a otras cosas, aparte de buscar y acumular comida. Desarrollaron sus habilidades artísticas en una actividad concreta: la cerámica. Los alfareros se convirtieron en artistas y desarrollaron nuevos estilos de pintura y adorno. Se ha encontrado cerámica de los Pueblo decorada con dibujos geométricos y diferentes formas de vida. Las pinturas que utilizaban se perfeccionaron y llegaron a adornar las vasijas con tres o cuatro colores diferentes.

1. ¿Cuál es la cuestión principal que el autor quiere destacar?
2. ¿Qué evidencia utiliza en apoyo de su argumento?

5. ¿Cómo lo sabes?

En el relato siguiente, Nasrudín se enfrenta a un problema imprevisto. ¿Podéis ayudarlo?

Un día, Nasrudín se dio cuenta de repente que no sabía quién era. Por eso, salió raudo a la calle para tratar de encontrar a alguien que pudiera reconocerlo. Entró corriendo en una tienda y le preguntó al tendero:

—¿Me has visto entrar en tu tienda?

—Sí, te he visto —replicó el tendero.

—Bien. Ahora, ¿me habías visto alguna vez antes? —preguntó Nasrudín.

—Nunca en mi vida —dijo el tendero.

—Entonces —dijo Nasrudín—, ¿cómo sabes que soy yo?

¿Qué clase de pruebas necesitaría Nasrudín para estar seguro de saber quién era? ¿Cuál sería el elemento de evidencia más significativo? Piénsalo por tu cuenta o coméntalo con tus amigos.

6. ¿Qué más tienes que saber?

Alguien desliza un anuncio por debajo de tu puerta. Es un anuncio de un constructor y decorador local. Dice así:

Llame a "Chapuzas y ñapas" para cualquier trabajo de construcción y decoración del hogar. ¡En su zona, ya tenemos docenas de clientes completamente satisfechos! Somos los mejores. ¡Dese prisa, no se retraza, llámenos hoy mismo!

¿Qué razones dan "Chapuzas y ñapas" para que los contrates? ¿Qué evidencia respalda su afirmación? ¿Qué más tienes que saber antes de decidir si las afirmaciones de "Chapuzas y ñapas" son verdaderas?

7. ¿Qué significa esto?

Cuando una persona dice que *ama* a otra, ¿qué crees que significa? Pídele a tus alumnos que dialoguen sobre un concepto que sea importante en la vida pero tenga diversas definiciones posibles, como: "amor", "odio", "miedo", "celos", "ira", "felicidad", y expliquen el concepto con ejemplos extraídos de su experiencia.

8. Evaluar las afirmaciones: ¿ver la televisión es perjudicial?

Considere el argumento siguiente:

Durante los últimos veinte años, los niños han visto cada vez más televisión. Durante el mismo período, los niños han dedicado menos tiempo a leer libros. Si los niños ven mucha televisión, su lectura se resentirá. No está bien que se resiente la lectura de los niños. Por tanto, hay que hacer que los niños vean menos televisión.

Identifica en el argumento:

- ☐ Los datos fácticos.
- ☐ Las razones dadas.
- ☐ Los juicios hechos.

¿A qué preguntas desearías que te respondiesen antes de aceptar o rechazar el argumento?

9. Evaluar el argumento: ¿ver violencia en la TV hace más violentas a las personas?

Considera el argumento siguiente. Sé crítico y trata de juzgar si el argumento es bueno.

Considera la importancia de las pruebas. ¿Es un argumento sólido? ¿Qué otras pruebas o razones lo harían aún más sólido?

Muchas personas dicen que ver violencia en la TV hace más violentas a las personas. Esto no es cierto, porque yo veo violencia en la TV y eso no me ha hecho más violento. Hay que tener libertad para ver lo que quiera cada uno⁵.

⁵ La primera razón: "muchas personas dicen que ver violencia en la TV hace más violentas a las personas" es una afirmación fáctica. Puede tratarse de una de dos posibles afirmaciones: puede referirse a *todas* las personas o a *algunas* personas. Tenemos que saber a qué se refiere porque puede afectar el razonamiento. También nos interesará saber qué evidencia respalda esta afirmación. La segunda parte del razonamiento: "esto no es cierto, porque yo veo violencia en la TV y eso no me ha hecho más violento" también es una afirmación fáctica. ¿Cómo sabemos si es cierta? Si la primera razón se refiere solo a *algunas* personas, la segunda razón no justifica que se diga: "esto no es cierto". La conclusión: "hay que tener libertad para ver lo que quiera cada uno" es una afirmación de valor. Tenemos que considerar qué significa esto. ¿Qué significa "tener libertad"? ¿"Ver lo que quiera cada uno" se refiere solamente a los programas violentos (es decir algunos) o a cualquier tipo de programas (es decir todos)? Para aceptar el razonamiento, tendríamos que considerar también las consecuencias de ese principio.

10. Preguntar: ¿son relevantes las razones? ¿Existen los fantasmas?

Considera la relevancia de estos argumentos. ¿Qué son datos y qué opiniones? ¿Qué podría respaldar la idea de que existen los fantasmas?

La mayoría de la gente cree en los fantasmas, por lo que debe de haber algo de verdad en ello. Después de todo, no hay pruebas de que los fantasmas no existan. Conozco a una persona que ha visto a un fantasma, por lo que, al menos, debe de existir uno. Algunas cosas existen aunque no podamos verlas, por lo que los fantasmas podrían existir. Hay muchas historias y películas sobre fantasmas, lo que pasa es que la gente que dice que los fantasmas no existen todavía no ha visto a ninguno.

¿Qué otros argumentos podrían apoyar la creencia en la existencia de los fantasmas? ¿Cuáles podrían ser buenos argumentos en contra de la existencia de los fantasmas?

11. Pensar lógicamente: ¿son sólidos (válidos) los argumentos?

Considera los argumentos siguientes. ¿Son argumentos sólidos (válidos)? ¿Por qué?

1. Me toca tener el balón. Después de todo, es mi balón.
2. Si comes una manzana al día, mantendrás alejado al médico. No tomas una manzana al día, el médico no estará lejos.
3. Si el cielo está rojo esta noche, mañana será la delicia del pastor. Esta noche, el cielo está rojo. Mañana será la delicia del pastor.
4. Si las personas volaran, habrían nacido con alas. La gente no nace con alas. La gente no vuela.
5. Cuando Caperucita Roja cayó enferma, se fue a su casa del bosque en vez de seguir el consejo del médico e ir al hospital. Aunque hacía mucho frío, dejó abiertas todas las ventanas. Se puso bien y atribuyó su curación al aire fresco. Dijo que esto demostraba que el aire de los pinares la había curado.

Respuestas en Notas⁹. Pensar lógicamente.

⁹ 1. No válido: ninguna premisa de este razonamiento conecta "me toca" con "mi balón". 2. No válido: no sabemos qué ocurrirá si no comes una manzana. 3. Válido. 4. Válido. 5. No válido: nada demuestra que el aire de los pinares fuese el remedio.

Ahora, solicite a sus alumnos que inventen algunos ejemplos de argumentos lógicamente válidos e inválidos. Recuerde, ¡un buen argumento no tiene por qué ser verdadero!

12. Tener en cuenta las opciones: ¿por qué casarse?

Considere el argumento siguiente:

Los estadísticos demuestran que el 40% de los matrimonios acaba en divorcio. Muchas personas que siguen juntos son infelices en sus matrimonios. Por todo ello, los jóvenes no deberían casarse.

- ☐ ¿Qué alternativas hay a casarse?
- ☐ ¿Cuáles son los factores que podrían explicar los matrimonios infelices?
- ☐ ¿Cuáles son los factores que habría que considerar para decidir si casarse o no?

13. Tener en cuenta las consecuencias

Deberíamos considerar los riesgos, oportunidades y consecuencias posibles de cualquier decisión importante. Los riesgos son los problemas o peligros potenciales a los que habría que hacer frente. Las oportunidades son los beneficios potenciales que podrían surgir. Las oportunidades son factores positivos. Los riesgos son factores negativos. Las consecuencias de cualquier decisión pueden englobar tanto resultados positivos como negativos.

Analice el siguiente texto en relación con los riesgos, las oportunidades y las consecuencias:

Te han invitado a visitar a un familiar en un país muy lejano en el que nunca has estado antes. El familiar te ha escrito para decirte que estará esperándote en el aeropuerto a tu llegada. ¿Qué tienes que considerar antes de decidir si ir o no?

Haz una relación de las cosas en las que tienes que pensar al considerar esa visita. Piensa en las consecuencias de cada factor. Ponlas por escrito bajo estos dos encabezamientos:

Oportunidades (beneficios)**Riesgos (problemas o peligros)**

14. Preguntar qué es lo correcto. ¿Qué habría hecho SHUN?

Mencio (372-289 a.C.) fue un famoso filósofo chino. Sus escritos se han conservado porque exponen problemas humanos que todavía existen entre nosotros. Decía que, en cualquier argumento, debemos considerar qué es correcto para las personas en esa situación particular, y que una forma de hacerlo es pensar qué habrían hecho en el pasado las personas más sabias. Para Mencio, uno de los hombres más sabios que conocía era el legendario rey Shun. Un día, le plantearon a Mencio el problema siguiente:

¿Qué habría hecho el rey Shun si hubiese descubierto que su padre había asesinado a alguien? ¿Debería detener a su propio padre?

Consideren o comenten ahora las siguientes preguntas:

- ¿Qué podría hacer Shun (cuáles son sus posibles cursos de acción)?
- ¿Qué debería hacer Shun?
- ¿Qué principio o principios morales habría que considerar?
- ¿Qué harías si fueses Shun?
- Compara tu respuesta a la última pregunta con la respuesta dada por Mencio⁷.

⁷ Mencio sostenía que lo único que había que hacer era detener a su padre. Shun no debería interferir con el juez que estaba actuando dentro de la ley. No obstante, continúa Mencio, Shun tendría que haber abdicado el trono y huido con su padre a la seguridad de la lejana costa.

15. Reflexionar acerca del pensamiento y el razonamiento críticos

He aquí algunas preguntas sobre las que reflexionar y comentar.

- ¿Qué es el pensamiento crítico?
- ¿Es importante dar razones? ¿Por qué?
- ¿Deberíamos estar dispuestos a cambiar nuestra forma de ver las cosas? Pon un ejemplo.
- ¿Es importante tener pruebas? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la diferencia entre una buena evidencia y una mala evidencia?
- ¿Qué significa "ser lógico"? ¿Es importante?
- ¿Hay alguna diferencia entre defender un argumento y tener una pelea?
- ¿Las palabras pueden significar cosas diferentes para distintas personas? Pon un ejemplo.
- ¿Es importante pensar en las consecuencias? ¿Por qué?
- ¿Es importante pensar en lo que está bien? ¿Por qué?

Dialogar para aprender a través del currículum

Hay que trabajar sobre lo que ya se sabe para entenderlo del todo.

(Niño de 10 años.)

Este capítulo examina las maneras de ayudar a los niños a procesar información y a aprender a aprender. En todas y cada una de las clases, hay que dar oportunidades de diálogo para ayudar a los alumnos y alumnas a:

1. Centrarse en los conceptos y la comprensión.
2. Convertirse en modelos dialógicos.
3. Utilizar la tecnología como herramienta dialógica.
4. Desarrollar la investigación dialógica.
5. Definir objetivos y metas del aprendizaje.
6. Conocer y utilizar un conjunto de estrategias de aprendizaje.
7. Desarrollar el diálogo para aprender en la práctica.

La primera parte de este capítulo expone algunos principios clave de la enseñanza y estrategias dialógicas para ayudar a los niños a aprender mediante el diálogo en cualquier área de conocimientos. La segunda mitad presenta veinte actividades prácticas para estimular el diálogo para aprender a través del currículum.

Los niños aprenden siempre acerca de algo, alguna forma de conocimiento o de información. En el nivel literal, el conocimiento es "saber que" algo es así. En el plano más básico, aprender se refiere a adquirir conocimientos y procesar esa información de manera que se conecte con lo que ya se sabe y está almacenado en la memoria. Podemos saber cosas que no podemos recordar. Jamie, de 9 años, lo expuso así en un diálogo sobre el conocimiento: "Yo sé algo que no puedo recordar. Sé que nací, pero no puedo recordarlo".

El procesamiento de la información también se refiere a "saber cómo", es decir, saber qué destrezas y estrategias hay que utilizar para descubrir algo o hacer cosas. El conocimiento solo se comprende del todo cuando se expresa en palabras o conceptos. No solo tenemos que hacer explícito el pensamiento señalando cosas, sino diciendo lo que son. Los conceptos son las ideas organizadoras que utilizamos para expresar lo que pensamos, sabemos o creemos. Todas las materias incluyen ideas o conceptos clave que los alumnos pueden o no comprender por completo. Tenemos que comprobar el conocimiento que tengan de los datos, así como su comprensión de los conceptos. No tiene mucho sentido decir a los niños que vivimos en una "democracia" sin comprobar que entienden lo que esto significa.

Si el saber es importante, los niños también necesitan ayuda para recordarlo. Los estudios sobre la memoria han demostrado que la repetición es importante para memorizar y almacenar la información verbal. El diálogo ayuda a los niños a repetir, repensar y relacionar lo que piensan con lo que estén aprendiendo (Tabla 5.1).

Tabla 5.1 Diálogo

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	PREGUNTAS QUE HACER
Nivel literal: "saber qué"	¿Qué sabes acerca de...?
Nivel estratégico: "saber cómo"	¿Qué estrategia utilizas para...?
Nivel conceptual: ideas organizadoras	¿Qué significa (la idea clave)?

Los campos de conocimiento y de investigación están clasificados como asignaturas o materias en el currículum. Con independencia de la materia, hay que estimular a los niños a que interpreten la información con sus propias palabras y la procesen mediante un pensamiento crítico y creativo. El pensamiento crítico implica analizar y comprender las relaciones que existen entre las creencias, las estrategias o los conceptos. El pensamiento creativo está relacionado con la capacidad de establecer nuevas conexiones y generar nuevas ideas. El pensamiento creativo y el pensamiento crítico son esenciales en la enseñanza para la comprensión.

El procesamiento de la información tiene lugar cuando los jóvenes se dedican a:

- Acceder al saber.
- Comprender las ideas y los conceptos clave.

- Conocer qué reglas y estrategias utilizar para resolver problemas.
- Investigar para crear nuevos saberes (véase a continuación: "Desarrollar la investigación dialógica").

Pero no todos los saberes tienen igual valor:

Un día, cuando Nasrudín transportaba a un erudito a través de una zona de mar picada, dijo algo gramaticalmente incorrecto.

- ¿Has estudiado gramática alguna vez? —preguntó el erudito.
- No —respondió Nasrudín.
- Entonces has perdido la mitad de tu vida —replicó el erudito.
- Unos minutos después, Nasrudín se volvió hacia el pasajero.
- ¿Alguna vez has aprendido a nadar?
- No, ¿por qué? —preguntó el erudito.
- Entonces, has perdido toda tu vida —dijo Nasrudín—, ¡porque la barca se está hundiendo!

Dos preguntas clave en cualquier situación son: "¿qué necesitas saber?" y "¿qué tienes que hacer?" A continuación, presentamos algunos principios importantes de la enseñanza dialógica y posibles actividades para ayudar a los niños a aprender mediante el diálogo en cualquier asignatura.

En cualquier asignatura, el diálogo puede ayudar a maestros y a alumnos a:

- Desarrollar conceptos y la comprensión.
- Crear un modelo dialógico.
- Utilizar la tecnología como herramienta dialógica.
- Entrenar a los estudiantes para que sean investigadores.
- Definir objetivos de aprendizaje y criterios de éxito.
- Conocer y utilizar una serie de estrategias de aprendizaje.

La información que los niños tienen que procesar no es solo el dato raro recogido aquí y allí, sino la organización de ideas que relacionan elementos de conocimiento y los integran en conjuntos significativos que tienen relevancia para lo que aprenden y para el mundo real. Estas ideas organizadoras se conocen como "conceptos" y una finalidad primordial del diálogo creativo en cualquier disciplina es el desarrollo de la comprensión conceptual.

Centrar la atención en los conceptos y en la comprensión

La investigación nos ha enseñado que los estudiantes pueden tener ideas vagas o confusas acerca de la naturaleza de las distintas asignaturas. Ayudarlos a comentar los conocimientos de la asignatura y a examinar los conceptos clave de la misma contribuirá a que alcancen una comprensión más profunda de la materia en cuestión. He aquí algunas preguntas que los niños podrían comentar en relación con cualquier materia:

- *Reflexión sobre la naturaleza de la materia* mediante el diálogo sobre preguntas como:
 - ¿Qué es... (por ej., Historia, Geografía, Ciencias)? ¿Quién estudia...? ¿Por qué estudian...?
 - ¿Quién es mejor en..., las chicas o los chicos?
 - ¿Hace falta un talento especial para ir bien en...? ¿Es útil la...? ¿Por qué estudiar...?
- *Reflexión sobre la experiencia personal en una asignatura*, por ejemplo:
 - Llevando un diario o cuaderno de aprendizaje para anotar ideas, sentimientos y problemas.
 - Comentando experiencias del aprendizaje, como quedarse bloqueado, explicar, resolver problemas, hacer exámenes.
 - Disponiendo de un buzón de ayuda o de preguntas en el que los estudiantes puedan plantear cualquier problema que tengan para comentarlo posteriormente.
- *Reflexión sobre conceptos de una materia*, por ejemplo, comentando en un campo de estudio:
 - Problemas conceptuales.
 - Relatos o noticias interesantes.
 - Conocimientos y conceptos.
- *Reflexión sobre los procesos de investigación en un campo de estudio*, por ejemplo, comentando:
 - Formas de investigar y de resolver problemas.
 - Formas de recoger e interpretar datos.
 - Destrezas y estrategias concretas necesarias.

Cada materia tiene sus misterios. Por ejemplo, en matemáticas, ¿las entidades matemáticas son, como creía Platón, objetos de estudio reales e indepen-

dientes acerca de los cuales puedan hacerse descubrimientos (y cometerse errores)? O, como creen los constructivistas, ¿somos nosotros quienes construimos aquello de lo que hablamos en matemáticas? Véase un plan de diálogo sobre la naturaleza de las matemáticas en la pág. 169).

Otro misterio es la música: ¿qué es y por qué tiene ese poder? Amy, de 10 años, dijo: "La música es una especie de lenguaje que una no puede entender bien. A veces, hablar sobre ella ayuda a entenderla". Véanse en la pág. 169 algunos estímulos para pensar y hablar después de escuchar música. Véase una actividad sobre la naturaleza del arte en la pág. 174.

Convertirse en un modelo dialógico

Nasrudín solía quedarse parado en la calle en los días de mercado. La gente pensaba que era un idiota. Siempre que alguien le ofrecía una moneda grande y una pequeña, él siempre escogía la de menor valor. Un día, un hombre bondadoso le dijo:

—Nasrudín, deberías coger la moneda más grande. Así, tendrías más dinero y la gente dejaría de reírse de ti.

—Quizá tengas razón —dijo Nasrudín—, pero si siempre cojo la moneda grande, la gente dejaría de darme dinero para demostrar que soy más idiota que ellos. ¡Entonces, me quedaría sin ningún dinero!

Cuando los maestros enseñan *mediante* el diálogo, también enseñan *sobre* el diálogo, ejemplificando los hábitos de diálogo que los niños pueden aprender a copiar. Los maestros crean modelos dialógicos. Ese modelado puede tener una influencia poderosa en el alumnado: mediante la ejemplificación reiterada, aprenden qué es la escucha activa, cómo utilizar las preguntas para provocar una respuesta y para investigar, cómo compartir ideas y buscar puntos de vista alternativos. Mediante el modelado de estas conductas, los maestros ayudan a niños y niñas a desarrollar los hábitos de los aprendices eficaces. El desarrollo de buenos hábitos dialógicos les permite expresarse y participar en un diálogo cooperativo en cualquier campo de estudio.

El diálogo se ejemplifica cuando:

- El maestro dialoga de forma individual con cada alumno.
- Dos o más niños dialogan.
- Cuando toda la clase participa en el diálogo.

Una poderosa estrategia dialógica es "piensa-consulta-divulga", porque da ocasión a practicar los tres aspectos anteriores: pensamiento individual, consulta por parejas y comunicación a todo el grupo. En todas las clases debe reservarse un "tiempo para pensar", para dar tiempo a que todas las personas procesen la información y traduzcan sus pensamientos en palabras. El diálogo con los compañeros amplía las oportunidades de pensar y ayuda de modo especial a los niños con dificultades de aprendizaje o que estudien en un idioma que, para ellos, es una segunda lengua. El diálogo en trío es una buena alternativa a la pareja, pues en los grupos de tres pueden asignarse los roles diferenciados de locutor u orador, interrogador y secretario o informador, que pueden observar hasta qué punto desempeñan bien sus roles e informar tanto sobre lo que se haya dicho como sobre la calidad del diálogo. Puede organizarse una rotación de roles, de manera que, por turno, todos hagan de todo. El diálogo en trío supone un nuevo nivel de complejidad al introducir un tercer punto de vista alternativo, con más posibilidades de inducir un conflicto cognitivo y el debate.

Agrupe a los niños por parejas o tríos para que dialoguen en determinados momentos de la clase, por ejemplo, para:

- Comentar los objetivos de aprendizaje al principio de la clase.
- Comentar y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje durante la clase.
- Repasar lo que hayan aprendido o recordado después de la clase.

Mantenga las mismas parejas o los mismos tríos durante cierto período de tiempo (por ej., hasta medio trimestre), para que adquieran confianza, establezcan rutinas y alarguen los turnos. Véanse ejemplos de actividades en "Compañeros o tríos de diálogo" (pág. 168).

Cada lección puede convertirse en una lección dialógica, si se garantiza la inclusión de uno o más de estos elementos. Si es importante dar oportunidades de aprendizaje dialógico, los planes de clase deben incluir un espacio en el que se imparta explícitamente una enseñanza dialógica.

Utilizar la tecnología como herramienta dialógica

A pesar del peligro de confiar demasiado en la tecnología (TIC) para el aprendizaje (indicado en la pág. 263), los ordenadores reúnen muchas características que pueden ayudar a facilitar el aprendizaje dialógico (véase la Tabla 5.2).

Estas características apoyan el aprendizaje dialógico si los niños participan activamente en el diálogo acerca de los procesos y resultados de su experiencia

Tabla 5.2 Características de los ordenadores que facilitan el aprendizaje dialógico.

Velocidad	Los ordenadores permiten acceder a información de todo el mundo en unos pocos minutos merced a los buscadores. Pueden hacer cálculos complejos y presentar la información en formatos diferentes casi al instante.
Capacidad	Los ordenadores pueden almacenar y hacer accesibles enormes cantidades de información.
Automatización	Entre las características automáticas está el uso de plantillas para registrar datos.
Comunicabilidad	Los ordenadores pueden comunicarse de diversas maneras con un conjunto de fuentes de información.
Provisionalidad	Los ordenadores pueden cambiar constantemente, se puede corregir la información y añadir otra nueva.
Interactividad	Los ordenadores pueden responder al aprendiz.
No linealidad	Los ordenadores pueden navegar de muchas maneras y en muchos formatos.
Multimodalidad	Los ordenadores pueden expresar los datos en forma de texto, imagen, sonido y movimiento.

con las TIC. Por ejemplo, el carácter provisional de las TIC puede estimular la creatividad. Trabajando por parejas, los aprendices pueden comentar, experimentar, añadir y eliminar ideas y "jugar" con ideas y posibilidades. Las TIC pueden presentar los puntos de vista y la vida de otras personas con realismo e inmediatez. Pueden permitir que las personas entren en contacto directo con materiales y pensamientos de otras.

Las interfaces de las TIC pueden ser eficaces respaldando el diálogo, por ejemplo, al:

- Mostrar evidencia u opciones múltiples en la pantalla para comentarlas.
- Presentar opciones incluidas en una narración motivadora.
- Hacer problemas suficientemente complejos para que sean analizados mediante el diálogo.
- Utilizar simulaciones para comentar, predecir, analizar y llegar a acuerdos.

Los maestros pueden pedir a sus alumnos que comenten por parejas o en pequeños grupos muchas de las características y facilidades que ofrecen las TIC, por ejemplo, en:

- Demostraciones.
- Modelado.

- Acceso, presentación y comunicación.
- Representación y análisis.
- Investigación, comprobación y confirmación.

Demostración

Al utilizar las TIC, el maestro o el alumno pueden mostrar métodos, ilustrar procedimientos y proponer instrucciones y procesos creativos con más facilidad. Estos pueden modificarse a la luz del diálogo con los niños; por ejemplo, en Matemáticas, los programas interactivos de enseñanza permiten a los maestros o a los alumnos demostrar las cuatro reglas de muy diversas formas interactivas.

Modelado

Las TIC pueden utilizarse para modelar el concepto, proceso o idea que se presenten. Por ejemplo, en lectoescritura, los niños pueden comentar y representar la estructura narrativa como una tabla o diagrama, y traducirse después a un marco de escritura. En matemáticas, los conceptos relativos al número o la forma pueden comentarse y modelarse de maneras que antes no eran posibles con los métodos tradicionales. En historia, pueden crearse líneas cronológicas para modelar el paso del tiempo y la evolución en momentos clave de la historia. En ciencias, los niños pueden modelar y controlar las reacciones físicas y químicas para mostrar una representación dinámica y visual de los cambios de estado. De igual manera, en geografía, los niños pueden mostrar y comentar los procesos físicos, como la erosión de las playas o el ciclo de lluvias, de forma dinámica e interactiva.

Acceso, presentación y comunicación

Las TIC presentan datos e información en formas que pueden manipularse y presentarse de manera que se acomoden a diferentes estilos de aprendizaje y atraer la atención de los niños en enfoques de aprendizaje diferentes de los de su estilo de aprendizaje preferido, como imágenes fijas y móviles, archivos de sonido y materiales que involucran a los aprendices en respuestas interactivas. Por ejemplo, puede incluirse aquí el comentario y la presentación de textos de lectura en formato interactivo y multimedia. También pueden crearse textos en formatos electrónicos y multimedia y comunicarse mediante presentaciones electrónicas, correo electrónico e internet, como estímulo para el diálogo posterior.

Representación y análisis

El uso de las TIC para cambiar y reconfigurar rápidamente los datos o la información ofrece oportunidades para participar en un diálogo que plantea un reto cognitivo y desarrolla el pensamiento de orden superior; por ejemplo, en geografía, comentar los datos cambiantes en diversos diagramas y gráficos; analizar y ponerse de acuerdo en el modo de presentar la misma información de formas diferentes.

Investigación, comprobación y confirmación

Las TIC permiten un rápido acceso a la información y la modificación instantánea de los datos. Esto puede constituir una herramienta poderosa para reforzar el desarrollo, mediante el diálogo, de las destrezas de los niños en cuanto al análisis y la formulación de hipótesis. Se puede motivar a los niños para que profundicen su nivel de indagación compartida y generen, por parejas o en pequeños grupos, sus propias preguntas e hipótesis, que pueden poner a prueba y confirmar.

Véanse en la pág. 176 algunas preguntas que ayudan a revisar el uso de las TIC en el aprendizaje dialógico.

Desarrollar la investigación dialógica

Si sabes cómo buscar, puedes encontrar respuesta para todo.

(Niño de 10 años.)

Una queja común con respecto a muchos currículos nacionales es que encierran demasiados contenidos. El problema del exceso de contenidos es que promueve un enfoque superficial del aprendizaje. Muchos países, sin embargo, están intentando "descargar" el currículum para ayudar al profesorado a centrarse más en el aprendizaje profundo y la comprensión. Una de las mejores maneras de profundizar el aprendizaje de los niños es entrenarlos en las destrezas de la investigación dialógica.

Interesar a los niños en contextos para investigar que supongan un reto, con "tareas ricas" que impliquen un "diálogo rico", puede ayudarlos a practicar las destrezas necesarias para la investigación independiente. La investigación empieza como un proceso social en el que los aprendices crean y reconstruyen el saber mediante el diálogo, las preguntas, el trabajo colaborativo, el debate y el razonamiento. El profesor tiene que crear las oportunidades para que tengan lugar esas actividades, pero también tiene que capacitar a los aprendices para que

adquieran las destrezas que les permitan participar plenamente en una investigación cooperativa. Esto puede implicar que los docentes trabajen con colegas de diversas materias y sectores para presentar a los alumnos unos proyectos que sean motivadores y supongan un desafío. Puede verse un ejemplo de actividad dialógica de investigación en "Rompecabezas" (pág. 168).

Ayudar a los niños a que asuman el control de su propio aprendizaje supone ayudarlos a aprender a hacer planes. La "planfília" es una característica de los buenos investigadores que puede desarrollarse en todas las áreas del currículum. El plan de una lección es un modelo de "planfília". También se puede enseñar a los niños a planificar o a comentar los planes de aprendizaje o de resolución de problemas. "Me gusta planificar con otros", decía Chantelle, de 10 años, "porque siempre piensan algo distinto de lo que piensas tú y, aunque estén equivocados, merece la pena hablar de ello".

La forma más fácil de que los niños creen un plan que sea original consiste en tomar un plan dado y alterarlo de alguna manera. La creatividad, como la evolución, funciona a través de la variación. Por ejemplo, pídeles que piensen en cualquier actividad cotidiana, como su rutina al levantarse por la mañana, para comentar lo que hacen y el orden en que lo hacen. ¿Podrían variar de alguna manera este plan para hacerlo más interesante o diferente? Pensemos en su desplazamiento a la escuela o al trabajo. ¿Podrían variar esto, añadir algo interesante o cambiar algo que les resulte aburrido? Comuniquen y comenten las ideas. Puede implicar también a los niños en la discusión de un plan para la clase siguiente como un elemento de la evaluación de la lección.

La actividad "Crea un juego nuevo" (pág. 174) anima a los niños a planear un juego nuevo con unas reglas acordadas.

La planificación del estudio personal puede empujar a los estudiantes a averiguar qué estrategia de investigación tienen que emplear. En otros momentos, supondrá identificar una serie de procesos necesarios para abordar una determinada tarea de investigación. Hay que motivar a los estudiantes para que planeen sus tareas de investigación utilizando un enfoque de "paso a paso", dividiendo las tareas complejas en partes de tamaño razonable. El proceso de planificación puede suponer:

- Definir el problema (¿qué queremos conseguir?).
- Recabar información (¿qué tenemos que saber para abordar el problema?).
- Establecer una estrategia (¿cómo podemos abordar el problema?).
- Implementar la estrategia (¿cómo estamos abordando el problema?).
- Supervisar los resultados (¿hemos alcanzado nuestro objetivo?).

Un plan de investigación no tiene por qué consistir en un orden preestablecido de pasos; a menudo, los planes tienen que ser flexibles, de manera que per-

mitan el uso de un conjunto de estrategias posibles que puedan ayudar a alcanzar un objetivo. Mientras avanzamos hacia una solución, es posible que tengan que poner a prueba ideas nuevas que tengan en cuenta nuevos obstáculos y oportunidades. En su forma más sencilla, la planificación a cargo de los niños implica que hayan pensado en lo que van a hacer y lo expliciten. Al enseñar a los niños a planificar, les estamos enseñando a ser conscientes de lo que hacen, a centrarse en su pensamiento y comunicarlo, como en la actividad "Planea un tema de investigación" (pág. 170).

Los maestros y profesores pueden ejemplificar estímulos dialógicos para planificar, como: "¿en qué tienes que pensar en primer lugar?"; "¿qué estamos intentando conseguir?"; "¿qué estrategia podríamos utilizar?" Cuando el maestro hace preguntas que sondan los supuestos de partida de los alumnos y alumnas acerca de su aprendizaje, puede ayudar a desarrollar la conciencia metacognitiva de:

- El yo (¿qué tengo que recordar?).
- La tarea del grupo (¿qué debemos hacer?).
- La estrategia (¿qué planes tenemos?; ¿es este el mejor plan?).

Acerca del desarrollo de la metacognición a través del diálogo, véase la página 172.

La discusión y la formulación de planes puede tener lugar antes, durante o después de terminar una tarea.

He aquí algunas posibles actividades personales de aprendizaje para que los niños las comenten y planifiquen:

- *Plan diario*: anotar/comentar su estudio planeado para la jornada.
- *Plan semanal*: anotar/comentar los objetivos planeados de aprendizaje para la semana.
- *Plan a largo plazo*: anotar/comentar los principales objetivos de aprendizaje del trimestre o del curso.
- *Plan de investigación*: anotar el plan de estudio para un proyecto.
- *Plan de vida*: anotar y comentar sus posibles planes futuros de vida.

Estimule a los niños para que hagan suyo su plan de investigación. ¿Acerca de qué les gustaría investigar? La "comunidad de investigación" es una estrategia útil para estimular a los estudiantes para que asuman el control de un plan de investigación (véase la pág. 170). Anime a los alumnos y alumnas para que sugieran preguntas para discutir en clase. Cree un "muro de la curiosidad" con todas las cosas que quieran preguntar y que los asombren. Pida a los niños que investiguen respuestas como trabajo para casa y comente la investigación actual.

He aquí algunas etapas de investigación para comentar:

- *Diseño de un plan de investigación* para mostrar las etapas y calendario posible para tu investigación.
- *Identificación de la pregunta o preguntas clave* que tratará de responder tu investigación.
- *Decisión acerca de los métodos de investigación* para recoger información (datos) (por ej., leer, Internet, observación, entrevista, grabación).
- *Recogida sistemática de datos* sobre tu tema de investigación.
- *Análisis, resumen y presentación* de tus datos.
- *Discusión crítica* de tus conclusiones/respuestas a las preguntas de investigación.
- *Discusión acerca de las futuras investigaciones* que sean necesarias sobre el tema.

Plantee en la forma de incluir en su enseñanza un proyecto de investigación conjunta con sus alumnas y alumnos. Un paso importante en cualquier investigación es identificar el objetivo de la misma: ¿qué tratamos de aprender o descubrir?

Definir los objetivos y metas del aprendizaje

¿Por qué estamos haciendo esto? es una pregunta que podemos hacernos con respecto a nosotros mismos o a otros. A menudo, cuando se hace esta pregunta en la escuela a los niños, les resulta difícil dar una respuesta clara. Una respuesta común es: "porque me lo ha dicho mi profesor". Los niños hacen cosas sin saber por qué, sin conocer las razones o la finalidad de una actividad. Ayude a sus alumnas y alumnos a definir la finalidad de sus actividades de aprendizaje, comentando, por ejemplo: ¿por qué estás haciendo esto? ¿Qué esperas conseguir? ¿Qué aportará (para satisfacer tus necesidades/ambiciones o las necesidades de otros)?

Ayudar a los alumnos y alumnas a definir los objetivos del aprendizaje es llevarlos a pensar en los fines de su aprendizaje. Quizá no sea una buena forma de emplear el tiempo tratar de distinguir entre "propósitos", "metas", "intenciones" y "objetivos". Lo importante es ayudarles a comprender por qué están implicados en una actividad de aprendizaje. He aquí algunas preguntas que podemos formular:

- ¿Qué intentamos hacer?
- ¿Por qué estamos haciendo esto?
- ¿Qué finalidad tiene?

- ¿Qué objetivo estamos tratando de conseguir?
- ¿Cómo sabremos que lo hemos alcanzado?
- ¿Cómo será? ¿Qué criterios debemos utilizar para juzgar el éxito?

Las actividades de la pág. 170 se centran en definir los propósitos u objetivos.

Conocer y utilizar un conjunto de estrategias de aprendizaje

Los niños necesitan estrategias que los ayuden a superar la debilidad natural del pensamiento humano. Una de estas debilidades consiste en que el pensamiento humano tiende a ser limitado. Otra es que tiende a ser impetuoso, pretendiendo que sus esfuerzos iniciales sean los únicos y saltar a la solución. Esto se debe en parte a que el cerebro procura utilizar la menor energía posible para completar cualquier tarea. De ahí la experiencia común de los niños que dicen: "¡Ya está!", cuando un esfuerzo mayor y una discusión más larga podrían producir un resultado mejor. Hay que motivarlos para que mantengan la atención y amplíen las posibilidades de aprendizaje. He aquí algunas formas de ayudarlos a mantener la atención centrada en una tarea de aprendizaje:

- Ten en cuenta todos los factores.
- Decide las prioridades.
- Mapea lo que conoces.
- Analiza.
- Resume.
- Discute estrategias de memoria.

Ten en cuenta todos los factores

La pregunta: "¿He tenido en cuenta todos los factores?" es importante. No es un simple desencadenante de una tormenta de ideas, sino una herramienta de dirección de la atención que invita a dedicar un tiempo para pensar. Como en el caso de cualquier otra estrategia, son imprescindibles la destreza, la práctica y la familiarización (a cuyo efecto puede servir, por ejemplo, algún "recordatorio" escrito en una tarjeta o marcador de página¹). Cuanto más se utiliza de

¹ El autor propone el acrónimo correspondiente a la pregunta en inglés: *Have I considered all factors: HICAF*, y aconseja que se escriba ese acrónimo en una tarjeta o marcador. Dado que de na-

forma deliberada una estrategia, más útil resulta, al interiorizarse mediante la práctica.

He aquí un relato sobre Nasrudín que ilustra esta cuestión:

Nasrudín solía atravesar diariamente la frontera con su burro, con sacos llenos de paja. Cuando hacía con dificultad el camino de regreso por la noche, los aduaneros de la frontera le preguntaban si llevaba algo que declarar. Nasrudín admitía que llevaba contrabando y, por tanto, los guardias lo registraban una y otra vez sin encontrar nada de contrabando. Registraban su persona, cribaban la paja, la remojaban en agua e incluso, de vez en cuando, la quemaban, pero nunca pudieron encontrar más que paja y no había aranceles que pagar por la paja. Mientras tanto, Nasrudín prosperaba gracias a sus actividades de contrabando. Después, se retiró y se fue a vivir a otro país. Allí, muchos años más tarde, se encontró por casualidad con uno de los aduaneros.

—Ahora, Nasrudín, dime —dijo el aduanero—: ¿qué era lo que pasabas de contrabando con la paja hace tantos años, cuando nunca pudimos encontrar nada?

¿Qué crees que respondió Nasrudín?

La pregunta "¿He tenido en cuenta todos los factores?", como otros hábitos de pensamiento, se olvidará rápidamente si solo la utilizamos una vez, pero, si la repetimos en diversas situaciones de aprendizaje durante cierto tiempo, se convertirá en un "esquema de pensamiento" que recordaremos y utilizaremos. "¿He tenido en cuenta todos los factores?" es una estrategia útil que recordarán los niños cuando se les pida que comenten, escojan o tomen una decisión. Las tareas siguientes promueven la práctica del uso de la técnica "¿He tenido en cuenta todos los factores?". Véase: "Haz una lista de características" y "Ten en cuenta todos los factores", en la pág. 171.

Decide las prioridades

¿Cuáles son tus prioridades (en este trabajo o investigación)?

Unas cosas son más importantes que otras, unos valores son más importantes que otros. Deben tenerse en cuenta las prioridades al planificar y revisar lo

da servirle utilizar ese acrónimo o el correspondiente en castellano, hablamos en la traducción de un "recordatorio" que, a modo de ejemplo, podría ser la abreviatura "TF" ("todos los factores") o la misma palabra "factores". En todo caso, cuando el autor menciona el acrónimo, lo sustituiremos por "TF". (N. del T.)

¹ Nasrudín replicó: "Burros".

que se ha hecho o haya debido hacerse. Las prioridades constituyen un punto de referencia para el esfuerzo de estudio y la evaluación del aprendizaje. Puede haber muchas cosas importantes, pero, ¿cuáles son las más importantes? Por ejemplo, comentad:

- ¿Estás de acuerdo sobre las prioridades?
- ¿Cuáles son (o eran) tus prioridades?
- ¿Tus prioridades son iguales o diferentes de las de otras personas?

Al revisar una lista de factores, por ejemplo, al planificar un trabajo escrito, podemos pensar que todos los factores son prioritarios: ortografía, presentación, ideas, longitud de las palabras, tema, y es posible defender la importancia o el valor de todos ellos. La función de "Decide las prioridades" (o de cualquier estrategia de establecimiento de prioridades) es obligarnos a elegir y a decidir cuáles son las cosas verdaderamente importantes que debemos tener en cuenta.

Al hacer un ejercicio de establecimiento de prioridades (véase un ejemplo en la pág. 171), conviene fijar un límite en cuanto al número de prioridades, por ejemplo, tres, cuatro o cinco.

Mapea lo que conoces

Los investigadores necesitan situar, extraer y registrar la información relevante. El mapeo de las palabras o ideas clave es un modo de hacer visible una estructura conceptual de la información, para registrar, procesar y construir sobre ella en cualquier área del currículum escolar. Los objetivos o fines del mapeo de la información (también llamado "mapeo cognitivo", "mapeo de pensamiento", "mapeo mental", "mapeo conceptual") son:

- Examinar lo que sabemos.
- Ayudar a planificar.
- Ayudar en la evaluación.

Visualmente, un mapa está formado por una disposición de formas, como casillas, círculos, rectángulos y triángulos, conectados por líneas y/o flechas entre la figuras. El mapa debe contener información verbal dentro de las formas, y entre ellas, para crear un modelo de relaciones entre ideas. La pizarra interactiva o el ordenador es ideal para exponer redes de información visual. El *software* permite a los niños crear sus propios diagramas visuales, disponer de organizadores visuales preparados de antemano que les permitan experimentar con las formas de presentar la información y las ideas.

El mapeo estimula a los niños a:

- Participar activamente en la reflexión sobre la información y las ideas, la interpretación de las mismas y la construcción sobre aquellas.
- Comunicar información hacia, desde y entre los alumnos y los maestros.
- Organizar la información, para demostrar la comprensión de las relaciones entre las ideas.
- Desarrollar una estrategia visual para ayudar a la memoria.
- Comprender la estructura de un texto o cuerpo de conocimientos.

Mapear la información sobre un tema solo es útil si ayuda a los niños a pensar con más claridad y a comentarla. Los mapas individuales, los de parejas o los creados por distintos grupos pueden exhibirse y comentarse. El mapeo puede ser útil como herramienta para la evaluación, por ejemplo, haciendo que parejas o grupos mapeen lo que saben antes de su experiencia de aprendizaje y después de que hayan terminado su investigación. Compáren y comenten los mapas cognitivos de antes y después, observando minuciosamente cualquier desarrollo (véase también una actividad de mapeo en la pág. 172).

Analiza

Hay diversas estrategias para analizar conceptos y categorizar la información, entre ellas, examinar las semejanzas y las diferencias, lo que no encaje en un determinado conjunto de información y por qué (véanse otras herramientas de análisis en la pág. 175).

Semejanzas y diferencias

"¿Qué diferencia hay entre 100 táleros reales y 100 táleros imaginarios?" (Immanuel Kant). Comparar y contrastar son las piedras angulares del pensamiento. Observar la semejanza y la diferencia es el fundamento de la cognición humana y todo el razonamiento depende de estas destrezas. Los psicólogos que quieren evaluar el nivel de razonamiento de un niño utilizan tests que requieren que éste busque semejanzas y diferencias entre dos objetos. Los actos de comparar y contrastar permiten que los niños relacionen una experiencia con otra, clasifiquen conceptos y construyan una imagen coherente e interconectada del mundo. Los ayuda a percatarse de detalles, a mirar las cosas desde distintos ángulos, a comparar característica, a buscar semejanzas y diferencias y a ver qué cambios se producen con el tiempo.

Se puede pedir a los alumnos que analicen lo que dos objetos, imágenes, lugares, momentos, eventos, textos y demás tienen de semejante y de diferente. Lo semejante no tiene que ser idéntico, pero sí tener una o más variables comunes. Oblíguelos a pensar, haciendo que escojan y digan por qué. Anímelos para que traten de llegar a un consenso o a que señalen las diferencias de opinión, eligiendo lo que prefieran y por qué. Todos estos juicios deben basarse en el análisis de las pruebas y la presentación de razones (véase la actividad "Semejanzas y diferencias", en la pág. 175).

Lo que no encaja

De una u otra forma, todos somos raros.
(Janis, 11 años.)

"No encaja" es una buena estrategia para desarrollar el razonamiento, las destrezas de pensamiento crítico y creativo. La estrategia consiste en presentar a los niños tres objetos y preguntarles cuál no encaja. Aquí no hay respuestas buenas o malas, sino una serie de posibilidades en las que pensar y que analizar. La clave de esta actividad es el proceso de razonamiento y justificación. Por parejas, los niños deben comentar y responder a la pregunta: "¿Por qué no encaja esto?" Deben dar razones que justifiquen sus elecciones. También deben estar abiertos a otras posibilidades. Hay que pedirles que consideren: "¿Podría ser otro?" La respuesta a esto siempre es "sí", dado que podemos analizar de muchas maneras los factores y las variables que configuran las posibles semejanzas y diferencias entre objetos.

"No encaja" puede utilizarse para descubrir la comprensión de los alumnos y alumnas de los conceptos clave en diferentes materias. En una clase de aritmética, el maestro puede escribir en la pizarra tres números, como 9, 5 y 10; en ciencias, tres materiales; en lengua, tres símbolos, para compararlos y contrastarlos; después, se pide a los niños que escojan "el que no encaja" y que den una razón.

En cualquier asignatura, ¿puede pensar en tres o más elementos, palabras, objetos o personas, y desafiar a los niños a que discutan y den razones por las que uno, dos o todos ellos pueden "no encajar"? Los docentes que emplean esta estrategia sostienen que pone en evidencia diferencias entre los conocimientos que se han impartido y los conocimientos y el vocabulario que los niños son capaces de utilizar. Los niños lo ven como un juego y están acostumbrados a pensar ejemplos e ideas que demuestren su pensamiento en distintas asignaturas del currículum. Este enfoque estimula el pensamiento creativo y el razonamiento (véase "No encaja", en la pág. 175).

Resume

Resumir supone comprobar la comprensión de la totalidad del tema, por ejemplo, preguntando: ¿Qué se ha dicho? ¿Puedes decirlo en pocas palabras (o con tus propias palabras)? ¿Puedes decir qué piensas ahora? Esto implica también ayudar a los estudiantes a discutir y clarificar lo que quieren decir, preguntándoles, por ejemplo: ¿Qué significa esa palabra/esa cuestión/ese detalle? ¿Puedes explicarlo? ¿Estás diciendo que...?

La "enseñanza recíproca" incluye las herramientas clave del pensamiento dialógico de resumir, cuestionar, clarificar y predecir. Sigue el principio de que la mejor manera de aprender un proceso es enseñarlo y utiliza las cuatro estrategias de los buenos aprendices:

- Resumir.
- Preguntar.
- Clarificar.
- Predecir.

Primero, el maestro ejemplifica el proceso: resume, hace una pregunta, aclara una cuestión y predice lo que vendrá a continuación. En la siguiente ocasión, el aprendiz lleva a cabo una o más de estas actividades con un compañero y, poco a poco, expande este papel. El objetivo consiste en motivar al aprendiz para que asuma más responsabilidades en la situación de aprendizaje y ayudando a aprender a otros.

Resumir es útil como medio de sintetizar el significado de un mensaje complejo, en el proceso de evaluar el aprendizaje. La capacidad de presentar un buen resumen es una destreza avanzada, de orden superior. Implica una serie de procesos cognitivos importantes, como:

- Juzgar qué ideas son importantes.
- Aplicar reglas para condensar la información.
- Practicar la comunicación de ideas clave.

El resumen puede ser oral o escrito y los niños mayores deben adquirir experiencia en ambos tipos. La práctica de tomar apuntes y la de mapear conceptos pueden ayudar en este proceso. Como se trata de destrezas avanzadas, hace falta mucha práctica guiada. Los estudiantes necesitarán que se les enseñe lo que deben hacer y que se les digan las estrategias que puedan ayudarlos, como:

- Eliminar material innecesario.
- Agrupar ideas e información clave en conceptos más amplios.

- Recoger términos, expresiones u oraciones clave.
- Crear nuevas oraciones que resuman los puntos importantes.

Hay que motivar a los alumnos para que "busquen las ideas principales" de todo lo que estudien y que las comenten entre ellos. Una buena forma de empezar es que el profesor ejemplifique el proceso y que piense en voz alta mientras realiza la búsqueda de las ideas principales (véase una actividad de ayuda al desarrollo de las destrezas de resumen en la pág. 173).

Discute estrategias de memoria

¿Ayuda usted a sus alumnos y alumnas a mejorar su capacidad de memorizar información? ¿Practica con ellos juegos de memoria? Recuerde que la discusión de estrategias estimula el pensamiento sobre el aprendizaje. Limitarse a hacer esto no es suficiente.

Piense en las formas en que la mente puede tratar de procesar información en la memoria. La mente tiende a recordar más cuando puede enlazar unidades de significado en modelos. Un famoso estudio psicológico demostró que la mente humana puede recordar alrededor de siete (más menos dos) elementos de conocimiento no relacionados. Por supuesto, la memoria puede entrenarse, creando, por ejemplo, modelos con la información dada y repitiéndolos hasta interiorizarlos como memoria a largo plazo. Estos modelos pueden crearse en forma visual, por ejemplo, recordando el aspecto de las cosas; verbal, mediante el sonido de las cosas, o física, mediante actividades, como escribirlas para recordarlas. Estos modelos pueden procesarse de distintas maneras.

Pregunte a sus alumnos cómo prefieren procesar la información:

- *Verbalmente*: escuchando y diciendo o repitiendo la información.
- *Visualmente*: viendo modelos visuales o imágenes "con los ojos de la mente".
- *Lógicamente*: viendo un modelo de relaciones lógicas o matemáticas.
- *Físicamente*: mediante la representación física o gestos corporales.
- *Musicalmente*: mediante la melodía, el ritmo o la asociación musical.
- *Personalmente*: vinculando la información a experiencias o recuerdos personales.
- *Socialmente*: aprendiendo con y de los otros, compartiendo una tarea.

No hay una única manera de recordar o de aprender, sino muchas. Algunas personas llaman *estilos* a las diferentes formas de aprender (sobre el pensa-

miento acerca de los estilos de aprendizaje, véase la pág. 247); otras dicen que reflejan distintos tipos de inteligencia. Sabemos que mirar un libro de texto es una de las formas menos eficientes de aprender datos. Cuando procesamos activamente los datos, hacemos algo con ellos, es más probable que permanezcan en la memoria (véanse actividades relacionadas con la memoria en la pág. 172).

Desarrollar el diálogo para aprender en la práctica

A continuación, presentamos ejemplos de actividades que pueden utilizarse para desarrollar el aprendizaje dialógico en el currículum. Pueden adaptarse y desarrollarse de diferentes maneras. Las actividades pretenden ayudar a los niños a explicitar su pensamiento y expresar, una vez más, el mensaje central de este libro: si merece la pena aprender un tema, conviene hablar de él.

Las tareas de hablar para aprender que presentamos aquí ofrecen formas de estimular el diálogo mediante la utilización de las estrategias siguientes:

1. Rompecabezas: una aproximación a la investigación dialógica.
2. Compañeros o tríos de diálogo.
3. ¿Qué son las matemáticas?
4. ¿Qué es la música?
5. Planea un tema de investigación.
6. Define objetivos.
7. Haz una lista de características.
8. Ten en cuenta todos los factores.
9. Decide las prioridades.
10. Mapea los conceptos.
11. Memoriza la información.
12. Resume lo que has aprendido.
13. Apuros y problemas.
14. Utiliza fotos e imágenes.
15. Celebra debates.
16. Solo un minuto.
17. Reportaje de radio o TV.
18. Crea un juego nuevo.
19. Semejanzas y diferencias.

- 20. No encaja.
- 21. Revisa el uso que haces de las TIC.

1. Rompecabezas: Una aproximación a la investigación dialógica

Al trabajar sobre un tema, abarcando quizá varias áreas curriculares, divida al alumnado en cinco o seis "equipos de investigación" y pida a cada equipo que investigue un aspecto del tema. Después de que hayan practicado durante un rato sus destrezas de investigación, reorganice la clase en "grupos de rompecabezas" que incluya a una persona delegada de cada equipo de investigación. Haga que los que no han cambiado de grupo expliquen a sus "nuevos colegas" lo que haya estado haciendo su equipo de investigación y lo que haya descubierto. Cada grupo de rompecabezas debe considerar entonces el proyecto en su conjunto y prepararse para intervenir en un diálogo de toda la clase sobre los progresos globales y lo que haya que hacer a continuación.

2. Compañeros o tríos de diálogo

Realice grupos por parejas o tríos para que dialoguen entre ellos en determinados momentos de la clase, por ejemplo para:

- Comentar los objetivos de aprendizaje al principio de la lección; por ejemplo, pidiéndoles que formulen los objetivos de aprendizaje con sus propias palabras o que señalen los criterios de éxito.
- Compartir y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje durante la clase; por ejemplo, identificando lo que tienen que recordar o comentando el progreso con un compañero o compañera.
- Repasar lo aprendido o recordado después de clase; por ejemplo, pidiéndoles que resuman los puntos clave o identifiquen los pros, los contras o los puntos interesantes en relación con su aprendizaje.

Mantenga las mismas parejas o los mismos tríos durante cierto período de tiempo (por ej., hasta medio trimestre), para que adquieran confianza, establezcan rutinas y prolonguen los turnos.

3. ¿Qué son las matemáticas?

He aquí algunas preguntas para promover la reflexión sobre la naturaleza de las matemáticas:

- ¿Las matemáticas son útiles?
- ¿Qué significa "útil"? ¿En qué sentido son útiles las matemáticas?
- ¿Quién utiliza las matemáticas?
- ¿Qué es un matemático?
- ¿Eres matemático o matemática?
- ¿Qué haces para desenvolverte bien en matemáticas?
- ¿Todo el mundo puede tener éxito en matemáticas?
- ¿Qué significa tener "éxito"?
- ¿El éxito en matemáticas es igual para todo el mundo?
- ¿Qué hace que las matemáticas sean todo un "reto" (difíciles)?
- ¿Qué es un "reto"?
- ¿Un reto en matemáticas es igual que otros retos, como en los deportes?
- ¿Qué son las matemáticas? ¿Las matemáticas se inventan o se descubren?
- ¿Qué significa "inventar" y "descubrir"?
- ¿Qué has inventado o descubierto en matemáticas?
- ¿Tienen una finalidad las matemáticas?
- ¿Todas las matemáticas tienen una finalidad?
- ¿Cuál es la finalidad (o la utilidad) de lo que has estado haciendo en matemáticas?
- En comparación con otras asignaturas, ¿hasta qué punto son importantes las matemáticas?
- ¿Qué preguntas tienes acerca de las matemáticas?

(FISHER, 2008a, pág. 211.)

4. ¿Qué es la música?

He aquí algunas preguntas para comentar acerca del concepto y la naturaleza de la música:

- ¿Qué sonidos son musicales y cuáles no?
- Haz una lista de todos los lugares en los que oyes música. ¿Cuál te gusta más?

- ¿Cómo sería el mundo sin música?
- [Ponga algo de música] Escucha atentamente la música. ¿Qué te hace pensar y sentir la música? Escribe sobre tus ideas.
- [Ponga música orquestal] Escucha atentamente la música. Haz una lista de todos los instrumentos que puedas oír. ¿En qué te hace pensar la música?
- Si estuvieses haciendo un CD con diez pistas de tu música favorita, ¿cuál escogerías y por qué?
- ¿Por qué les gusta a las personas escuchar música o aprender a tocar un instrumento?
- ¿Cuáles son para ti los sonidos más hermosos del mundo?

Acerca de más planes de diálogo sobre la naturaleza de las materias del currículum, véase: FISHER, 2008a, págs. 202 ss.

5. Planea un tema de investigación

Utilizando un tema seleccionado, escriba o pida a sus alumnas y alumnos que comenten y hagan unas listas con tres encabezamientos:

- ¿Qué sabemos (sobre el tema)?
- ¿Qué necesitamos conocer?
- ¿Cómo podemos descubrirlo? (¿dónde?, ¿quién puede ayudarnos?).

6. Define objetivos

Haz una lista de los objetivos que creas que pueden tratar de conseguir quienes figuran en cada uno de estos ítems:

- Tu escuela.
- Tu profesor o profesora en una lección.
- Tu profesor o profesora al evaluar tu trabajo.
- Tus objetivos al ir a la escuela.
- Tus padres o cuidadores en casa.
- Los alumnos y alumnas de tu clase.

7. Haz una lista de características

Esta actividad es mejor comenzarla como actividad de grupo o de toda la clase, para terminarla como actividad de pareja o individual.

Presenta las estrategias más básicas de resolución de problemas: tener en cuenta todos los factores, hacer una lista de todas las características, descubrir lo que sabes y lo que saben los demás, definir el concepto.

- Escoger un concepto.
- Escribirlo en la pizarra, en un papel grande o en una pizarra digital.
- Pedir a cada grupo que aporte tantas características o definiciones como pueda del concepto.
- Hacer una lista de todas las sugerencias.
- Después de confeccionar la lista, comentar las semejanzas y diferencias. ¿Pueden agruparse en algún orden?

8. Ten en cuenta todos los factores

Habla con un compañero y haz una lista de factores relativos a cada uno de los ítems:

- Tu familia ha decidido trasladarse a una nueva casa. ¿Qué factores deben tener en cuenta al tomar esa decisión?
- Estás eligiendo qué hacer en las vacaciones de verano. ¿Qué factores debes tener en cuenta?
- ¿Qué factores hacen que una persona sea un buen profesor o profesora?
- ¿Qué hace que un relato sea bueno? Haz una lista de los factores que pueden intervenir en la redacción de un buen relato.
- Estás diseñando una silla. ¿Qué factores debes tener en cuenta?

9. Decide las prioridades

Haz una lista de factores y después prioriza tres o cuatro ítems en orden de importancia:

- Al escoger a un amigo o amiga, ¿cuáles son tus primeras prioridades más importantes?

- Para mejorar tu escuela, se le ha concedido una suma de 1.000 €. ¿Cuáles serían tus prioridades para gastar ese dinero?
- ¿Cuáles crees que son los factores más importantes para escoger una nueva bicicleta que vayas a comprar?
- ¿Qué reglas debe tener una escuela o clase? ¿Cuáles son las más importantes?
- ¿Qué deberían tener en cuenta los padres al escoger una escuela para su hija o hijo? ¿Cuáles son los puntos más importantes que debas considerar?

10. Mapea los conceptos

- Después de hacer una tormenta de ideas y realizar una lista de palabras relacionadas con un concepto, escribe la palabra del concepto en medio de la pizarra o en una hoja.
- Enlaza con líneas las palabras relacionadas con el concepto central.
- Sobre las líneas, escribe la relación entre el concepto y las palabras relacionadas.

Mapea un texto

- Entregue a cada pareja una hoja de una lectura, una narración o un libro de texto (un texto de entre diez y treinta oraciones). Pídale que hagan una lista o señalen cada concepto que encuentren.
- ¿Con qué frecuencia aparece el mismo concepto? ¿Qué concepto aparece con más frecuencia? ¿Cuáles son los conceptos más importantes (de qué palabras no podrías prescindir para que siguiera teniendo sentido)?
- Haz una lista o señala las palabras que no sean conceptos, que no signifiquen nada de por sí.
- Comunica y comenta.

11. Memoriza la información

- Pida a los niños que miren una línea de números o palabras durante unos diez segundos; después, tápela y compruebe cuántos ítems pueden recordar, escribiéndolos.
- Compruebe en qué medida han podido recordarlos (procesamiento de información).
- Pídale que comenten con los compañeros qué los ayuda a recordar.

¿Qué estrategia utilizaste para tratar de recordar la información? ¿Qué nos ayuda a recordar y a aprender cosas al procesar la información?

12. Resume lo que has aprendido

Pida a sus alumnas y alumnos que, por turno, resuman un texto, lección o experiencia de aprendizaje; por ejemplo, indicando primero los puntos principales en cien palabras; después, en cincuenta y, finalmente, en una oración.

13. Apuros y problemas

Aproveche las oportunidades que ofrece el currículum para resolver un problema o dificultad; por ejemplo:

- Un personaje histórico en un momento crítico de la historia.

14. Utiliza fotos e imágenes

Utilice fotos y otras clases de imágenes para motivar a parejas o grupos a que construyan una historia o informe; por ejemplo:

- *Geografía*: un juego de fotografías de un determinado lugar o entorno.
- *Historia*: comparar fotos con impresiones ilustradas o dibujos de artistas de acontecimientos y objetos.
- *Dibujo y Tecnología*: partiendo de fotos, comentar cómo se diseñan y construyen los edificios.

15. Celebra debates

Organice un debate sobre una cuestión discutida del tema escogido por usted o de su área de conocimientos, por ejemplo, en historia:

- ¿Qué clase de rey o reina fue...?
- ¿El Imperio Británico fue una buena cosa?

O, en geografía:

- ¿Deberíamos volar menos?
- ¿Las emisiones de carbono de China es una cuestión suya o nos afectan a nosotros?

16. Solo un minuto

Dé a los niños un tema para que dialoguen sobre él sin vacilaciones, desviaciones ni repeticiones durante un minuto. Los demás pueden protestarles cuando no cumplan las reglas y, si quien protesta tiene razón, continuará con el tema (o nombrará al siguiente orador) durante un minuto, a menos que reciba también una protesta de otro.

17. Reportaje de radio o TV

Por parejas, deben preparar un reportaje corto para la radio o la TV, por ejemplo:

- Informando de lo que se ha estudiado sobre un tema concreto.
- Explicando un acontecimiento.
- Persuadiendo a la audiencia acerca de un determinado punto de vista.

18. Crea un juego nuevo

Por parejas o en pequeños grupos, piensa en uno de tus juegos favoritos. Sea el juego que sea, ha de tener reglas. La forma más fácil de crear un juego nuevo es aprovechar uno que conozcas y cambiar una o más reglas del mismo.

El juego que escoláis puede ser uno de mesa, como el ajedrez, en el que podéis cambiar:

- La forma de mover las distintas piezas o el objeto del juego (por ejemplo, el objeto puede ser perder en vez de ganar).
- La naturaleza de las piezas (por ejemplo, las piezas pueden ser los personajes de un libro).
- La naturaleza del tablero de juego (por ejemplo, caer en determinadas casillas puede suponer ciertas penalizaciones).

Podéis crear un nuevo juego de cartas, adaptar uno existente o inventar otro completamente nuevo (por ejemplo, un juego de aprendizaje que incluya datos

que aprender o recordar). Podéis inventar un juego de laberintos, un juego de palabras, un juego de preguntas y respuestas, un juego de exteriores, un juego para enseñar algo a niños más pequeños o un juego para fiestas.

Cuando hayáis creado o adaptado vuestro nuevo juego, enseñádselo a otro grupo de niños.

19. Semejanzas y diferencias

Escoja dos objetos reales similares (por ej., piedras, plumas, semillas, frutas, verduras, flores, personas). Comente: ¿En qué se parecen estos objetos? ¿En qué se diferencian? ¿Cuáles preferís? ¿Por qué?

Escoja dos cosas muy diferentes y pida a los niños que comenten y categoricen las semejanzas y las diferencias, por ejemplo:

- Árbol y libro.
- Chico y perro.
- Un poema y un cuento.
- Una foto y una pintura.
- Dos fotos de la misma escena, objeto, persona, tomadas en momentos diferentes.
- Dos piezas de música o una pieza de música y el sonido de un pájaro cantando.
- Dos obras de arte (utilícelas para comentar los criterios que caracterizan una obra de arte).
- Dos personajes de un libro.
- Dos cuentos o poemas.
- Dos acontecimientos o lugares.

20. No encaja

¿Cuál de estos ítems es el que no encaja? Coméntalo y da razones de tu respuesta (recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, sino solo razones buenas y no tan buenas):

- Pez, pájaro, rana.
- Autobús, coche, camión.
- Madera, semillas, árboles.

- 9, 5, 10 (o 36, 11, 25).
- Sol, Luna, estrellas.
- Violín, tambor, flauta.
- Seda, cuero, piel.
- Verdadero, bueno, bello.
- Oficial de policía, bombero, trabajador de un hospital.
- España, Francia, Alemania, Inglaterra.

Crea tu propio rompecabezas de "no encaja" y las posibles respuestas al mismo.

21. *Revisa el uso que haces de las TIC*

Trabajando por parejas cruzadas, pida a sus alumnos que reflexionen y comenten acerca del uso reciente que han hecho ellos mismos y los demás de las TIC para el aprendizaje en una determinada área curricular o tema.

He aquí algunas preguntas posibles para dialogar sobre ellas:

- ¿Qué TIC has utilizado y cómo la has utilizado?
- ¿Implicaba el diálogo o la comunicación con otros?
- ¿El diálogo fue útil?
- ¿Qué aprendiste utilizando las TIC?
- ¿Encontraste algunas limitaciones o problemas en lo que pudiste aprender o hacer?
- ¿Qué te pareció interesante?
- ¿Cómo podrías mejorar lo que hiciste?
- ¿Cómo podrían haberte ayudado más las TIC?
- ¿Qué tienes que hacer a continuación?
- ¿Cómo podrías utilizar las TIC para que te ayudaran a aprender en el futuro?

CAPÍTULO

Dialogar juntos

Dialogar para pensar en grupos

Un frutero, que llevaba una cesta de mangos, iba por la carretera cuando vio a otro hombre que caminaba hacia él.

—Por favor, cómprame un mango, Nasrudín —dijo el otro hombre.

El frutero no entendía nada.

—¿A quién le hablas? —preguntó.

—A Nasrudín —dijo el hombre.

—Pero aquí no hay nadie más que tú y yo —dijo el frutero—. Muéstrame a ese tal Nasrudín a quien te diriges ¡y te daré un mango gratis!

—¡Venga ese mango! —dijo el hombre—, porque Nasrudín soy yo.

Este capítulo estudia a los niños y niñas cuando dialogan para pensar en grupo. Comenta algunos principios y estrategias clave para ayudarles a aprender mientras dialogan juntos en grupo y concluye con diversas actividades prácticas para estimularles a que dialoguen para pensar en grupo. El diálogo en parejas, tríos o grupos los ayuda a comprender en qué tienen que pensar y qué tienen que hacer cuando se enfrentan a una tarea de aprendizaje.

Este capítulo sobre el diálogo se orienta a ayudar a los aprendices a:

1. Dialogar en parejas, tríos y grupos.
2. Alcanzar el éxito en el diálogo.
3. Resolver problemas con los demás.
4. Dialogar juntos en la práctica.

Los niños tienen que vivir la experiencia de dialogar juntos en grupos de distintos tamaños. Dialogar juntos en grupo puede ayudar a los alumnos a:

- Hacer preguntas y plantear problemas.
- Investigar y resolver problemas con los demás.
- Pensar con mayor amplitud y profundidad.
- Aprender colaborativamente formando parte de un grupo.
- Desarrollar destrezas dialógicas.
- Practicar destrezas sociales y cooperativas.

Este capítulo expone algunos principios claves del diálogo en grupo y termina con una serie de actividades prácticas para estimular el diálogo para pensar en grupo.

Dialogar en parejas, tríos y grupos

El problema que se plantea cuando los niños trabajan por su cuenta es que pueden desviar la atención a otros temas, repetir los mismos errores o quedarse atascados y, por consiguiente, conviene que haya alguien a su lado con quien puedan tratar cualquier problema que les surja. A veces, "un problema compartido es medio problema", aunque no siempre, porque, si ambos se quedan atascados, puede acabar siendo un problema doble (véase una actividad basada en este problema en la pág. 191). No obstante, a menudo, un compañero o compañera facilitará al niño una forma diferente de ver el problema, algunas ideas nuevas que probar o ayuda, escuchando simplemente, mientras hablan de sus ideas.

Compañeros de diálogo

Busque compañeros de aprendizaje para sus alumnas y alumnos, de manera que puedan apoyarse mutuamente mediante el diálogo. Los compañeros de diálogo o "amiguets para estudiar" ofrecen a los niños la oportunidad de compartir ideas, expresar opiniones, comentar diferentes enfoques o ayudar a evaluar el progreso del aprendizaje.

Los compañeros de aprendizaje se ayudan mutuamente también a practicar las destrezas de la cooperación. La capacidad de trabajar con otros, compartir los pensamientos y construir sobre las ideas de ambos constituyen destrezas sociales y dialógicas claves. Una de las formas posibles más importantes de ayuda mutua entre compañeros de diálogo consiste en aprender de los errores del compañero. Los errores surgen de la ignorancia o del descuido, pero, si los detecta un amigo crítico, pueden promover el aprendizaje, ¡a menos que ambos se equivo-

quan! Un posible problema es que uno de los compañeros confíe en el otro para hallar las respuestas. Jason, de 10 años, insistía: "No me gusta fiarme de los demás; ¡podemos acabar cometiendo el doble de errores!"

El compañero de diálogo no tiene por qué ser la misma persona siempre. Busque diferentes compañeros de aprendizaje con quienes vayan trabajando los niños al cabo del tiempo, incluyendo tanto a los menos como a los más capaces. A veces, "la mejor manera de aprender es enseñar", porque el niño aprende algo cada vez que se lo enseña a otros y esto puede ayudarlos a entenderlo mejor, así como a desarrollar útiles destrezas metacognitivas y sociales. La destreza metacognitiva del niño radica en llegar a comprender las necesidades de un aprendiz y, ayudando a otros, puede llegar a aprender a ayudarse a sí mismo. Las destrezas sociales se desarrollan mediante la práctica del diálogo y la escucha de apoyo. La mejor manera de practicar lo que hayan aprendido es tener a alguien a quien enseñarlo, si tienen más facilidad o conocen mejor esa área de conocimientos. Pueden ayudar de modo especial a los niños que todavía están aprendiendo la lengua. Asegúrese, no obstante, de que el mentor sea alguien que anime, apoye y desee constituir una fuente de información y de ayuda. No siempre es fácil, como muestra este diálogo.

<i>Niño [exasperado]:</i>	Se lo he dicho una y otra vez y no acaba de aprenderlo.
<i>Maestro:</i>	¿Por su culpa o por la tuya?
<i>Niño [a regañadientes]:</i>	Supongo que un poco de los dos.
<i>Maestro:</i>	¿Qué podemos hacer, entonces?
<i>Niño:</i>	Que pruebe otro o tratar de hacerlo de nuevo de otra manera...

El mentor debe ser una persona que pueda dar consejos positivos. Hable con los niños acerca de lo que ellos creen que es necesario para ser un buen compañero de aprendizaje (véase una actividad en la que participan "compañeros de diálogo" en la pág. 192. También en dicha página, puede verse una actividad que anima a los niños a pensar con detenimiento en lo que supone ser "compañero de aprendizaje").

Tríos para dialogar

Los niños también deben experimentar el diálogo en trío. Tres cabezas tendrán más ideas que ofrecer que dos. En un trío para dialogar, o un triángulo para escuchar, uno de los problemas que pueden plantearse, como en cualquier grupo de tres, es que una persona se quede fuera del diálogo. Para superar este pro-

biema y facilitar más de un centro de atención común, asigne diferentes roles en el diálogo, por ejemplo:

- *Un locutor*, que explique su pensamiento sobre un tema.
- *Un interrogador*, que pida más información o aclaraciones.
- *Un observador*, que tome nota del mayor o menor acierto de los otros dos desempeñando sus roles e informe al final.

Estos roles deben discutirse antes del diálogo, determinando algunos criterios en relación con cada rol. Los alumnos deben pasar por todos los roles, de manera que cada participante tenga su turno (véase la actividad "Tenis verbal" para hacer una historia en parejas o tríos, en la pág. 192).

Grupos de diálogo

Las personas que trabajan en grupos o equipos pueden conseguir mucho más que las que lo hacen solas. Ayuda a los niños a comprender hasta qué punto es mejor trabajar en grupo y explique que hacerlo con otros puede ayudarlos a alcanzar éxitos tanto en el aprendizaje como en la vida.

A los niños puede no resultarles fácil trabajar en un grupo, bien porque sea difícil trabajar con los otros, porque hagan mal las cosas o porque los ignoren. Muchas veces, algún niño ha repetido la misma queja: "¡No soy yo! ¡Son los demás!" Trabajar con otros puede ser frustrante y lleva tiempo aprender a tratar con los demás y a desenvolverse uno mismo en un grupo.

Hay una serie de factores que influyen en el trabajo en grupo, como los siguientes: el tamaño del grupo, el comportamiento de los demás, los roles que asumen, sus relaciones, su motivación y esfuerzo. Cuanto más pequeño sea el grupo, más oportunidades tienen los niños, como individuos, de que se oiga su voz y de contribuir al esfuerzo del grupo. Trabajar en grupos de cuatro puede ser ideal, dado que da a los miembros la oportunidad de colaborar con otras tres personas o de que tengan lugar dos conversaciones al mismo tiempo. Primero, los niños pueden dialogar por parejas; después, las dos parejas pueden unirse en grupos de cuatro; por ejemplo, compartiendo anécdotas del tiempo de trabajo por parejas, compartiendo después esas anécdotas y trabajando en un relato más largo en grupos de cuatro. También necesitan adquirir experiencia de diálogo en el seno de grupos más grandes y más diversos en su composición.

A todos los grupos les beneficia tener unos objetivos que les den una finalidad para permanecer unidos. Un grupo de aprendizaje debe empezar decidiendo qué quiere conseguir. Entre esos objetivos, puede estar trabajar bien juntos o alcanzar el éxito en una tarea común. El comportamiento y las actitudes de las

personas con respecto a las demás serán factores importantes para garantizar el trabajo satisfactorio del grupo. He aquí algunos ingredientes vitales de los buenos grupos de trabajo:

- Toda la información y las ideas relevantes se comparten en el grupo.
- Ninguna persona destaca sobre las demás.
- Se anima a todo el mundo a que contribuya.
- Todo el mundo escucha a quien esté hablando.
- Se valoran todas las aportaciones.
- Las sugerencias y opiniones pueden cuestionarse y discutirse.
- Antes de decidir nada, se consideran las diferentes opciones.
- El grupo trata de llegar a un acuerdo.

Aprender a trabajar bien y a cooperar en un grupo requiere el ejercicio de muchas destrezas, pero cuanto más capaces son los niños de trabajar mejor en grupo, más se benefician del aprendizaje y del esfuerzo de los otros.

Alcanzar el éxito en el diálogo

¿Qué hace que el diálogo entre todos sea satisfactorio? Unos grupos trabajan bien, otros no. Hable con los niños acerca de los diversos grupos en los que pueden participar (véanse algunas cuestiones dialógicas para hacer que los niños piensen en los grupos en la pág. 193). Pídale que hagan una lista de las posibles oportunidades que tienen de trabajar y aprender con otros. Comente que, en cualquier grupo, habrá personas que compartan ideas e información, que ayuden a planificar qué hacer y que trabajen bien con otros, así como personas que tratan de predominar, que son agresivas o que bloquean a otras personas y sus ideas. Comente lo que hacen las personas en grupos que trabajan bien. Recuérdeles que, en una discusión, escuchar es tan importante como hablar. Comente el antiguo proverbio chino, que dice: "Escucha cien veces, reflexiona mil veces, ¡habla una sola vez!"

Ciertas características o condiciones lógicas definen el diálogo o la discusión. Son las condiciones que tienen que cumplirse para que podamos decir que las personas están participando en el debate. Las personas participantes deben:

- Hablarse mutuamente.
- Escucharse mutuamente.
- Responder a lo que dicen las demás.

- Proponer más de un punto de vista sobre el tema.
- Tratar de desarrollar sus conocimientos, comprensión o juicio sobre la cuestión.

Haga que los niños enuncien sus reglas del buen diálogo con sus propias palabras. He aquí algunas sugerencias de un grupo de niños de 10 años para hacer que los debates se desarrollen bien:

- Cada persona del grupo tiene tiempo para decir lo que piensa.
- Participa y sé concreto.
- Habla con claridad, para que los demás te entiendan.
- Deja que las personas pregunten cuando no entiendan.
- Di si estás de acuerdo o en desacuerdo y por qué.
- Demuestra respeto a las demás personas.
- Explica lo que quieres decir.
- Asegúrate de que todos sepan y estén de acuerdo en lo que haya que hacer.

Las preguntas que pueden utilizarse para evaluar si ha tenido lugar una auténtica discusión son:

- ¿En el grupo han hablado todos con todos?
- ¿En el grupo todos se han escuchado?
- ¿Han respondido a lo que han dicho los demás?
- ¿Han considerado distintos puntos de vista?
- ¿Han adquirido algunos conocimientos, alcanzado cierta comprensión o algún juicio?

Una lista de comprobación como ésta puede servir de criterios de éxito que pueden darse a cada grupo como "recordatorio" para que lo utilicen a modo de instrumento de autoevaluación. Pida a los grupos que no solo evalúen lo que hayan hecho, sino también el modo de relacionarse cada uno de los miembros con los demás. Las relaciones entre individuos en cualquier grupo de trabajo satisfactorio se basan en unos valores morales. Estos principios morales son:

- *Cortesía*: observar las reglas de discusión, como no interrumpir ni gritar.
- *Racionalidad*: estar dispuestos a escuchar las razones, evidencia y argumentos de los otros, y estar preparados para permitir que los argumentos de los otros influyan en nuestros puntos de vista.

- *Veracidad*: decir lo que creamos que es cierto, sin mentir, ni engañar deliberadamente a los demás, ni hacer como si creyéramos lo que no creemos.
- *Libertad de expresión*: expresar con libertad las opiniones, sin temor a ser ridiculizado ni a que hagan que uno se avergüence.
- *Igualdad de oportunidades*: igualdad de acceso a las ocasiones de hablar y de recibir la atención de los demás, sin que dominen la situación unos pocos.
- *Respeto a los demás*: respeto de los derechos y opiniones de los otros, prestando atención y pensando en lo que digan, respondiendo con amabilidad y respeto a ellos como personas.
- *Apertura*: estar abiertos a los puntos de vista de los otros, dispuestos a modificar las propias posturas, siendo sensibles a los puntos de vista de los otros y estando dispuestos a suspender el juicio.

Véase en la pág. 193 una actividad dialógica que pregunta por los puntos de vista sobre los usos de la discusión.

Resolver problemas con otros

Los alumnos tendrán que hacer frente a distintos problemas a lo largo de su vida. Algunos serán fáciles de resolver; otros, difíciles, y algunos parecerán irresolubles. Comente la experiencia de los niños acerca de estos distintos tipos de problemas. Hay preguntas que pueden hacer en diferentes momentos de la resolución de un problema, como:

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| ■ Comprender el problema | ¿Cuál es el problema? |
| ■ Planear qué hacer | ¿Cómo tenemos que abordarlo? |
| ■ Decidir | ¿Cómo decidimos qué hacer? |
| ■ Implementar el plan | ¿Qué hacemos para resolverlo? |
| ■ Revisar los resultados | ¿Qué hemos aprendido? |

Comprender el problema

Un día, unos turistas se perdieron viajando en coche. Pararon a un lugareño y le preguntaron por dónde se iba a la población que querían encontrar. "¡Oh!, es fácil —dijo el hombre—, pero, si yo fuera ustedes, no me movería de aquí".

Un modo de empezar es preguntar a los niños: *¿Cuál es el problema?* Una posible respuesta podría ser que, normalmente, un problema tiene un punto de partida, el objetivo que se busca y algún obstáculo que impide alcanzarlo. Un niño lo expuso así: "Un problema es cuando hay algo que está mal en el mundo que quieras poner bien, pero no es fácil".

Para los niños, es más fácil resolver un problema que comprendan perfectamente. Muchos suspenden en los exámenes porque no comprenden bien lo que se les pregunta. Si los alumnos comprenden bien cuál es el problema, es más probable que encuentren una solución. El sabio indio Krishnamurti lo veía así: "Si podemos comprender realmente el problema, la respuesta surgirá de él, porque la respuesta no es independiente del problema".

Ayude a los niños a comprender su problema haciendo que lo expresen con sus propias palabras. No dé por supuesto que saben cuál es el problema hasta que le hayan dicho cuál es. En una situación compleja, identificar los problemas implicados y separar el problema central de otros problemas es difícil. Ayúdelos a entender los elementos de un problema pidiéndoles, por ejemplo, que definan:

- La situación inicial *¿Cuál es el problema?*
- El objetivo *¿Cuál es el objetivo?*
- Los obstáculos *¿Qué está bloqueándolo?*

Los niños afrontan muchos problemas de la vida real, pero les es más fácil comentar aquellos que no estén directamente relacionados con su vida. Los cuentos constituyen una fuente muy útil de problemas para comentar, por ejemplo, ¿cuáles son los problemas concretos a los que se enfrenta un personaje? Véase una actividad que pide a los niños que identifiquen los problemas que afectan a cada uno de los personajes de un cuento en la pág. 194.

Comprender un problema supone saber cuál es el objetivo que hay que alcanzar y cuáles los obstáculos que impiden conseguirlo. ¿Se han enfrentado alguna vez sus alumnos a un problema que pareciera abrumador? Pregúnteles si alguna vez han dicho: "Nunca seré capaz de hacer esto". Discuta qué era lo que deseaban en realidad (el objetivo) y qué era, en concreto, lo que les impedía lograrlo (el obstáculo). Una vez discutido, el problema puede que parezca menos abrumador. Sea el problema que sea, recuérdelos que traten de abordar un obstáculo, problema o paso cada vez.

He aquí algunas preguntas para ayudar a los niños a comprender un problema:

- ¿Qué queremos/quieren? ¿Qué estamos/están tratando de conseguir?
- ¿Qué nos/les impide conseguir lo que queremos/quieren?
- ¿Cuál es exactamente el problema?

Véase en la pág. 195 una actividad orientada a identificar obstáculos en una situación problemática.

Planear qué hacer

Al afrontar un problema, los niños deben planear qué hacer antes de abordarlo. Comente el proverbio: "Mira antes de saltar", y examine si siempre es un buen consejo. ¿Por qué?

Planificar significa pensar en el futuro y, a menudo, discutir los propios planes con otra persona como ayuda. Ilustre esto con sus propios ejemplos o cuente a los niños la historia siguiente acerca de un problema al que tuvo que enfrentarse Birbal, que fue capaz de resolverlo cuando tuvo la oportunidad de pensar y hablar sobre él:

Varios cortesanos competían por el puesto de consejero real. El emperador Akbar les dijo que los pondría a prueba y el que la superara sería nombrado para el puesto. Después, Akbar se quitó la capa y se tumbó en el suelo. Retó a los cortesanos a que lo cubrieran de la cabeza a los pies con la capa. Akbar estaba allí tumbado y, uno a uno, los cortesanos fueron recogiendo la capa y tratando de hacer lo que les había dicho, pero sus intentos no tuvieron éxito. Si le cubrían la cabeza, los pies de Akbar quedaban al descubierto. Algunos trataban de estirar la capa para hacerla más grande, pero en vano. La capa no era lo bastante larga para cubrir al Emperador. Entonces, el Emperador le preguntó a Birbal si él podía hacerlo. Birbal tomó la capa y miró al Emperador que yacía en el suelo. ¿Cómo podía cubrir a un hombre grande con una capa pequeña? Se paró a pensar y empezó a fraguarse lentamente un plan en su mente. ¿En qué crees que consistió?

Cuando los niños hayan definido el problema, la fase siguiente consiste en resolverlo. Se ha investigado mucho acerca de las mejores maneras de resolver problemas. Una estrategia útil para que la recuerden los niños cuando se enfrenten a un rompecabezas o problema complejo es utilizar un enfoque de paso a paso.

¹ "¡Oh, gran rey!, ¿tendrías la bondad de poneros de rodillas?", dijo Birbal. El emperador se puso de rodillas. A continuación, Birbal le echó la capa por encima y lo cubrió de la cabeza a los pies. Los cortesanos, comprendiendo que no habían pasado la prueba, se retiraron en silencio de la estancia.

El ciempiés iba tan feliz
Hasta que le preguntaron qué pata iba después de cada cual
Esto lo asustó tanto que
Se cayó en una zanja*.

Un enfoque de la planificación paso a paso facilita que los niños perciban el progreso, al dar un solo paso cada vez. Wayne, de 9 años, lo comentaba así: "Si hago bien una cosa, doy el paso siguiente". He aquí algunas preguntas para hacérselas a los niños acerca de sus planes:

- ¿Has pensado en todo?
- ¿En qué más tienes que pensar?
- ¿Qué debes recordar?

Mire las actividades de "Cruzar el río", en la página 195, para animar a los niños a seguir un enfoque paso a paso para encontrar soluciones.

Decidir

Un día, le pidieron a Nasrudín que juzgara un caso en el tribunal. El fiscal argumentó de un modo tan persuasivo que el acusado era culpable que, tras acabar su alegato, Nasrudín gritó:

—¡Creo que tienes razón!

El secretario del tribunal le rogó que tuviera paciencia, porque el acusado todavía no había alegado nada. Cuando la persona acusada habló en su defensa, fue tan convincente que, cuando terminó de presentar sus alegaciones, Nasrudín gritó:

¡Creo que tienes razón!

El secretario del tribunal no podía permitir tal cosa.

—Excelencia —dijo—, ambos no pueden tener razón.

—¡Creo que tienes razón! —dijo Nasrudín.

* En realidad, el texto del poema, atribuido a Mrs. Edmund Craspe (1871), es algo más largo: "El ciempiés iba tan feliz / Hasta que un sapo, en broma, / [le] dijo: 'Por favor, ¿qué pata va después de cada cual?' / Y esto lo puso a cavilar hasta tal punto, / [Que], distraído, se cayó en una zanja / Pensando en cómo correr". (N. del T.)

He aquí las preguntas que hay que hacer a los niños para que piensen antes de tomar una decisión importante:

- ¿Qué pienso yo?
- ¿Qué piensan los otros?

¿Qué pienso yo?

Cuando se enfrentan a un problema, los niños tienen que pensar en todos los datos que tengan (vea "Ten en cuenta todos los factores", en la pág. 160), pero también en la información que no les hayan dado pero que sea relevante. Anímelos a que comenten con otros lo que piensan y que se tomen tiempo para considerar todos los factores (véase la actividad "Juventud o vejez: ¿qué es mejor?", en la pág. 196). En cualquier diálogo, los niños no solo han de tener en cuenta lo que piensan, sino también lo que piensan los demás.

¿Qué piensan los otros?

Hay dos razones importantes para hablar con los otros con objeto de saber qué piensan. La primera es que pueden tener ideas y consejos en los que no hayamos pensado. La segunda razón es que hablar con otros ayuda a clarificar nuestro propio pensamiento. Cuando los niños no tienen muy claro qué hacer, siempre es buena idea estimularlos para que hablen más sobre ello. Comente historias acerca de personas cuyas decisiones fueron equivocadas por no tomarse tiempo para pensar ni para pedir consejo a otros. Veamos una historia de este tipo:

Nasrudín iba a dar una fiesta especial. Se dio cuenta de que no tenía suficientes vasos ni cuencos para sus invitados. Así que fue a una tienda que vendía vajillas y cristalerías y compró gran número de vasos, platos y cuencos de muy buena calidad. El tendero le preguntó si necesitaba ayuda para llevar todas las cosas. Sin pensarlo, Nasrudín dijo:

—No. Puedo arreglarme.

Nasrudín salió de la tienda cargado con altas torres de vajilla y cristalería delicadas. Cuando iba hacia la casa, tropezó en la calle y, con un fuerte estrépito, cayó al suelo todo lo que llevaba. Todo se rompió. Rápidamente se arremolinó la gente, mirando lo que había ocurrido.

—¿Qué os pasa, idiotas? —gritó Nasrudín—. ¿Es que nunca habíais visto antes a un loco?

Comente con los niños: ¿Nasrudín estaba loco? ¿Por qué? ¿Qué nos enseña este relato?

Pida a los niños que traten de recordar una mala decisión que hayan tomado en su vida y comenten lo que hicieron o dejaron de hacer en el proceso de tal decisión. A continuación, aparece una lista de diez errores corrientes del pensamiento humano. Pregunte a sus alumnos si algunos de ellos se pueden aplicar a su pensamiento.

- ¿Hice algo de forma apresurada (un proverbio irlandés dice: "La prisa es del diablo")?
- ¿Hice algo sin pensar?
- ¿Hice lo primero que se me ocurrió?
- ¿No pensé lo suficiente en la cuestión?
- ¿No pensé en otras formas posibles de actuar?
- ¿No tuve en cuenta las consecuencias?
- ¿No pedí ayuda, pensando que podía hacerlo por mi cuenta?
- ¿No tenía información suficiente?
- ¿Hice lo que otros me dijeron que debía hacer?
- ¿Lo hice cuando estaba molesto o estaba demasiado sometido a emociones?

Cometer errores no es malo. Todos tomamos decisiones equivocadas de vez en cuando. Para aprender de nuestros errores y tomar decisiones más prudentes, tenemos que "ser previsores", lo que supone pensar cuidadosamente en lo que vayamos a hacer, en vez de tomar decisiones apresuradas. Estas preguntas pueden ayudar a los niños a pensar más profundamente sobre cualquier decisión:

- ¿Qué opciones hay?
- ¿Cuáles son las consecuencias probables?

¿Qué opciones hay?

Un día, Nasrudín decidió que quería aprender a tocar la flauta, por lo que fue a visitar a un flautista.

- ¿Cuánto cuesta aprender a tocar la flauta? —preguntó Nasrudín.
- La primera lección, treinta libras —dijo el flautista— y quince libras, las lecciones siguientes.
- Me parece muy bien —replicó Nasrudín—. Empezaré por la segunda lección.

El tipo más sencillo de decisión, aunque no necesariamente el más fácil, consiste en solicitar a los niños que elijan una de entre dos cosas. Podría pedirles, por ejemplo, que comentaran y eligieran entre dos textos, obras de arte o procedimientos.

La decisión se hace más difícil cuando los niños conocen las alternativas pero no les gusta ninguna de ellas. Comente con ellos la expresión: "estar entre la espada y la pared". Comenten situaciones en las que no haya más remedio que escoger entre alternativas igualmente desagradables. Mire en la pág. 197 un relato en el que se solicita a los niños que consideren una decisión en la que las personas se enfrenten al dilema de tener que escoger entre dos formas de actuar.

¿Cuáles son las posibles consecuencias?

"Ser previsor" significa tomarse tiempo para discutir las posibles consecuencias de las decisiones, como en la historia de un hombre que saltó desde la planta superior de un rascacielos. Mientras caía, pasó frente a una ventana a medio camino y dijo: "Todo bien, hasta ahora". Un error humano común es no pensar en las consecuencias de una decisión: "No pensé en lo que podía ocurrir". Haga prácticas con sus alumnos sobre pensar en las posibles consecuencias, buenas y malas (ventajas e inconvenientes, pros y contras) de una forma de actuar, encargándoles tareas en las que deban discutir y hacer listas de los pros y los contras de una decisión.

Ser previsor y comentar las alternativas y las consecuencias llevará a mejores decisiones de aprendizaje y de vida, aunque ello no garantice las "buenas" decisiones. Robert Burns dijo: "A menudo, los mejores planes de los ratones y de los hombres se tuercen". No obstante, es menos probable que se tuerzan si se han comentado de antemano.

Implementar el plan

Para hacer algo difícil, tenes que pensarlo bien antes.
(Ben, 11 años.)

Una de las características de los expertos de cualquier campo de actividad humana es que dedican bastante tiempo a prepararse bien. Esto lo resumió un grupo de niños diciendo: *Utiliza la cabeza para prever las cosas*. Parte de una buena preparación consiste en adquirir el estado de ánimo adecuado. En una tarea difícil, como tratar de que las niñas y niños reacios participen en el diálogo, hay que ser positivo y constante y estar preparado para probar formas diferentes o para

* El texto de Robert Burns, poeta escocés, escrito en 1785, corresponde a dos versos de una estrofa del poema "To a mouse" ("A un ratón"). (N. del T.)

empezar de nuevo, si es preciso. Un plan, como el de una clase o de un diálogo, es siempre provisional y está abierto al cambio durante la implementación.

Es más probable tener éxito en una tarea planeada si:

- *Estoy preparado:* pensando lo que diremos antes de comenzar.
- *Soy positivo:* tengo el estado de ánimo adecuado para la tarea.
- *Soy constante:* me tomo el tiempo que necesite para hacerla.

Cuando los niños se atascan, necesitan tener el aguante necesario para intentar hacer de nuevo lo que deban hacer, probar otra forma de realizarlo o buscar más ayuda. Comente con ellos las actitudes que llevan al éxito, como el "aguante" y la "inventiva", y pregúntales cómo comentar y describir lo que, a su juicio, es el mejor estado de ánimo para resolver un problema.

Revisar los resultados

Aprendemos cuando reflexionamos sobre lo hecho o lo revisamos y tratamos de responder a la pregunta clave: ¿qué hemos aprendido? Una revisión tiene dos aspectos importantes: tiempo para pensar las cosas y tiempo para comentarlas con otros. Para ayudar a sus alumnos a evaluar lo que hayan aprendido, véase el Capítulo 8.

Recuerde a sus alumnos que no todos los resultados serán satisfactorios. Tienen que aprender a equivocarse, pero a equivocarse de forma inteligente, aprendiendo de su experiencia. Los problemas tienen la mala costumbre de reaparecer de distintas maneras y algunos problemas humanos no tendrán una solución definitiva. Siempre habrá, por ejemplo, mal en el mundo. Como dice la antigua rima:

"Para cada mal [que hay] bajo el sol
Hay un remedio o no.
Si lo hay, busca hasta que lo encuentres,
Si no hay ninguno, haz como si no existiera."

En el mundo, hay muchos males que reaparecen, persiguiéndonos como problemas de una u otra forma. Pregunte a sus alumnos cuáles creen que son los males del mundo y coméntelos con ellos; por ejemplo, la forma de atacar unas personas a otras con improperios o insultos. Pregúntales si se han encontrado alguna vez en una situación en la que hayan sido objeto de insultos de otras personas sin razón aparente. Es un problema doloroso al que cualquiera puede tener que enfrentarse y puede constituir un buen tema de diálogo. Véase una actividad basada en este problema en las págs. 199-200.

Hablar juntos en la práctica

Las tareas de "hablar juntos" que presentamos aquí pueden adaptarse y desarrollarse de distintas maneras para estimular el diálogo mediante las estrategias siguientes:

1. ¿Un problema compartido es medio problema?
2. El juego del teléfono.
3. ¿Quién es un buen compañero de aprendizaje?
4. Tenis verbal.
5. Trabajar en grupo.
6. ¿Por qué dialogar?
7. ¿De quién es el problema?
8. ¿Cuál es el objetivo?
9. ¿Qué podría ser un obstáculo?
10. Atravesar el río.
11. Juventud o vejez: ¿qué es mejor?
12. El rey que predecía el futuro.
13. ¿La dama o el tigre?
14. El rompecabezas más antiguo del mundo.
15. El regalo de los insultos.

1. ¿Un problema compartido es medio problema?

Los refranes pueden ser un buen tema para que los niños dialoguen, sobre todo si se les pide que tengan en cuenta ejemplos positivos, negativos y los que se les ocurran que sean interesantes del refrán de que se trate. Por ejemplo, hay un refrán que dice: "Un problema compartido es medio problema". Normalmente, se considera que comentar un problema con otra persona es una buena idea, pero ¿siempre es así? ¿Compartir un problema podría empeorar las cosas? ¿Cuándo podría ocurrir eso?

Comente con los niños el refrán: "Un problema compartido es medio problema". Pídale que comenten estas cuestiones:

- ¿Siempre es bueno compartir un problema?
- ¿Cuándo es bueno compartir un problema? Poned ejemplos.
- ¿Cuándo puede ser peor compartir un problema? Poned ejemplos.

2. El juego del teléfono

El juego del teléfono trata de desarrollar tus habilidades de hablar y de escuchar con un compañero. Para jugar, necesitas un teléfono y a dos o más personas. Los jugadores hablan, por turno, con una persona imaginaria que les ha telefonado, utilizando un móvil (no conectado) o un teléfono ordinario. Deben hablar durante un minuto por teléfono con el interlocutor imaginario, pasando después el teléfono al jugador siguiente, diciéndole que tiene una llamada. Los jugadores deben tratar de mantener la "conversación" durante un minuto sin vacilaciones o repeticiones indebidas. Antes de la llamada imaginaria, puede facilitarse a los jugadores un tema, problema o escenario, o bien asignárseles distintos papeles. Terminado el juego, pida a sus alumnos que comenten en qué difiere la conversación telefónica de la que se pueda mantener cara a cara.

3. ¿Quién es un buen compañero de aprendizaje?

Pida a sus alumnos, reunidos por parejas o en pequeños grupos, que comenten las características de una persona que sea buena compañera de aprendizaje y traten de ponerse de acuerdo en cinco o más elementos importantes y los clasifiquen por orden de importancia.

Un buen compañero de aprendizaje es una persona que:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

4. Tenis verbal

Es una forma de crear un relato con un compañero. Estimula que los participantes presten atención a palabras, ideas y hechos clave, tratando de crear una línea narrativa y dar sentido al argumento. Cada persona dice por turno una palabra, oración o grupo de oraciones (párrafo verbal), de manera que el relato pase de uno a otro. Por ejemplo, "érase una vez una niña / que quería volar / por lo que miró en Internet / y descubrió..."

Puede jugarse por parejas, tríos o grupos pequeños.

5. Trabajar en grupo

No todo lo que se aprende está en los libros, Internet y otras fuentes impresas. Puedes aprender mucho gracias a otras personas y con ellas. Las demás personas son recursos humanos que pueden ayudarte a aprender. Piensa en quiénes pueden ayudarte a descubrir más cosas o en quién podría ayudarte si tuvieses un problema. Los grupos en los que participes pueden ser grupos de amigos, familiares, deportivos, de actividades o de aprendizaje.

Comenta estas preguntas con tu compañero o compañera:

- ¿A qué grupos perteneces?
- ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre los grupos?
- ¿Qué te gusta y qué no te gusta de cada grupo?
- ¿Qué hace que un grupo tenga éxito?
- ¿Cómo podría mejorar lo que hace cada uno de los grupos que conoces?
- ¿Qué reglas crees que ayudarían a trabajar bien a un grupo?

6. ¿Por qué dialogar?

¿Cuál es tu punto de vista sobre el valor del diálogo? Piensa tus respuestas a las preguntas siguientes y coméntalas con otras personas:

- ¿Qué es un diálogo?
- ¿Todos los tipos de conversaciones son diálogos?
- ¿Los diálogos necesitan reglas? En caso afirmativo, ¿cuáles deben ser?
- ¿Qué beneficios se derivan de dialogar sobre las cosas con otros?
- ¿Qué te gusta y qué no te gusta de los diálogos?
- ¿Puedes recordar un buen diálogo? ¿Qué hizo que fuese "bueno"?
- ¿Qué cosas son las mejores para dialogar sobre ellas?
- ¿Hay algunos temas sobre los que no querías dialogar?
- En un diálogo, ¿prefieres hablar o escuchar?
- ¿Sobre qué te gustaría dialogar con otros?

7. ¿De quién es el problema?

Lee el siguiente relato. Trata de identificar quién tiene problemas en él y define cuáles son esos problemas:

Nasrudín no sabía escribir muy bien. Su habilidad para leer estaba aun peor. Normalmente, esto no era un problema para él, porque sabía cómo pedir a los demás que lo ayudasen. Un día, mientras estaba en un pueblo en el que pocos sabían leer o escribir, aceptó ayudar a un lugareño a escribir una carta. Nasrudín escribió lentamente las palabras que le dictaba el lugareño.

—Ahora, léemelo —dijo el hombre—, para que vea si se ha quedado algo en el tintero.

Nasrudín comenzó a leer lo que había escrito. Empezó:

—Querido hermano... —después, se atascó—. No estoy muy seguro de cuáles son las palabras que siguen —dijo.

—Pero eso es terrible —dijo el hombre—. ¿Quién va a leerlo si tú no puedes?

—Mi querido amigo —dijo Nasrudín—. Mi tarea es escribir la carta, no leerla.

- ¿Qué problemas encuentras en este relato?
- ¿Quiénes tienen esos problemas?
- ¿Por qué conviene definir cuál es el problema e identificar de quién es el problema?

8. ¿Cuál es el objetivo?

En el ejemplo siguiente, Omar tiene un problema. Mira la situación y decide cuáles pueden ser los objetivos de Omar y sus hermanas. Completa el plan del problema indicando posibles soluciones que permitan a todos alcanzar sus objetivos.

Problema

Omar quiere hacer sus tareas para casa, pero tiene un problema. Solo puede trabajar bien cuando hay silencio y su hermana menor, Layla, está poniendo música a todo volumen en la habitación contigua.

Objetivos

Omar:

Layla:

Posibles soluciones

9. ¿Qué podría ser un obstáculo?

Comenta la siguiente historia de Nasrudín

Un día, el mulá Nasrudín perdió su anillo en el sótano de su casa, que estaba muy oscuro. Al no poder encontrarlo en tal oscuridad, salió a la calle y empezó a buscarlo allí. Una persona que pasaba se detuvo y preguntó:

—¿Qué buscas, Nasrudín? ¿Has perdido algo?

—Sí —dijo Nasrudín—, he perdido mi anillo en el sótano.

—Pero ¿por qué no lo buscas en el sótano, donde lo has perdido? —preguntó el hombre, sorprendido.

—¡No seas estúpido! —dijo Nasrudín—. ¿Cómo puedes pensar que vaya a encontrar nada en esa oscuridad?

10. Cruzar el río

Pida a los niños que comenten y muestren la mejor solución para los problemas siguientes acerca de atravesar un río. Se trata de problemas que pueden abordarse de distintas maneras. Pueden discutir cómo llegar a la respuesta. Pueden escribirla, por ejemplo, utilizando símbolos matemáticos para representar a los niños y a los hombres. La memoria a corto plazo es limitada. Es muy difícil pensar en más de tres o cuatro movimientos futuros, por lo que tenemos que anotar los pasos con palabras, símbolos o imágenes, si queremos recordarlos. También es útil anotar lo que hagamos o pensemos, para poder retroceder y ver dónde y qué hay que cambiar exactamente. Por eso, es una buena idea que los niños escriban y registren cuál es la situación inicial y lo que puedan hacer después con ello. Pueden dibujar diagramas para mostrar la solución o utilizar objetos reales para ilustrar cómo puede hacerse.

Dos hombres y dos niños quieren atravesar un río. Su barca solo puede llevar a un hombre y dos niños. ¿Cómo lograrán atravesar todos el río?

Pídales que traten de resolver el problema. Si lo consiguen, pregúnteles qué forma de hacerlo les ha resultado mejor. Hay distintas soluciones posibles, pero solo una forma de resolver el problema con el menor número de pasos. ¿Puedes resolverlo con el menor número de pasos?

"Los *hobbits* y los *orcos*" es otra versión del problema de la travesía del río.

Tres hobbits y tres orcos viajan en la misma dirección. Un río interrumpe su viaje. Hay un transbordador, pero es tan pequeño que solo admite a dos a la vez. Hay un peligro: los orcos son criaturas voraces y, si superan en número a los hobbits en una u otra orilla del río, se los comerán. ¿Puedes idear una serie de travesías para trasladar a los seis en el transbordador de una orilla del río a la otra de manera que los orcos no superen en número a los hobbits en ninguna de las dos orillas del río?

Pistas para la solución: Como en el problema anterior, no hace falta que en cada travesía vayan dos viajeros y, para resolver el problema, a veces, puede hacer falta que los viajeros que ya han atravesado el río vuelvan a la orilla inicial².

Pida a los niños que, por parejas, comenten y creen su propio problema de travesía de ríos.

11. Juventud o vejez: ¿qué es mejor?

Lee el siguiente relato sobre Nasrudín y las ventajas de la juventud y la vejez:

En una reunión en la que estaba presente Nasrudín, la gente discutía si era mejor ser joven o viejo. Todos estaban de acuerdo en que era mejor ser joven porque la fuerza de una persona disminuye a medida que pasan los años. Sin embargo, Nasrudín disenta.

—No estoy de acuerdo con vosotros —dijo Nasrudín— porque en mi vejez tengo la misma fuerza que tenía en mi juventud.

—¿A qué te refieres, Nasrudín? —preguntó uno de los presentes—. ¿Cómo puedes demostrarlo?

² Solución de los *hobbits* y los *orcos*: 1. Situación inicial: hhhooo ↔. 2. Cruzan dos orcos: hhh ↔ oo. 3. Regresa un orco: hhhoo ↔ o. 4. Cruzan dos orcos: hhh ↔ oo. 5. Regresa un orco: hhh ↔ oo. 6. Cruzan dos *hobbits*: hh ↔ hho. 7. Regresa un orco y un *hobbit*: hhoo ↔ ho. 8. Cruzan dos *hobbits*: oo ↔ hhho. 9. Regresa un orco: oo ↔ hhh. 10. Cruzan dos orcos: o ↔ hhhoo. 11. Regresa un orco: oo ↔ hhho. 12. Cruzan dos orcos: ↔ hhhooo. Nota sobre el paso 7: un orco y un *hobbit* que ya han cruzado tienen que volver para asegurarse de que los orcos no sobrepasen en número a los *hobbits* en ninguna de las dos orillas.

—Muy fácil —replicó Nasrudín—. En mi jardín hay una piedra enorme. En mi juventud, solía intentar levantarla, y nunca conseguí hacerlo cuando era joven. Y ahora, que soy viejo, ¡sigo sin poder levantarla!

Comenta las preguntas siguientes sobre el relato:

- En este relato, ¿qué es lo raro, interesante o desconcertante?
- ¿La prueba de la fuerza de Nasrudín es válida?
- Al hablar de las ventajas de la juventud y de la vejez, ¿en qué más habría que pensar, aparte de la fuerza?
- ¿Cuáles crees que son las ventajas de ser joven y las de ser viejo?
- ¿Qué es mejor, la juventud o la vejez? ¿Qué te parece?
- ¿Quiénes resuelven mejor los problemas, los jóvenes o los viejos? ¿Por qué?
- Con independencia de que uno sea joven o viejo, ¿qué sigue siendo importante en la vida?

12. El rey que predecía el futuro

La actividad siguiente presenta una parábola. Comente el significado de este relato. ¿Hay alguna analogía entre esta parábola y otros problemas a los que se enfrentan las personas? ¿Qué te recuerda esta parábola?

Un rey que estaba muy orgulloso de su capacidad de leer el futuro leyó un día en las estrellas que un determinado día le ocurriría un desastre. En consecuencia, construyó una casa de sólida roca y puso muchos centinelas en el exterior. Cuando llegó el día, permaneció a salvo en el interior, pero se dio cuenta de que quedaba aún una rendija en la puerta por donde entraba el sol. Bloqueó la rendija con rocas que no pudiesen moverse. Después, se percató de que estaba prisionero en su propia casa. A causa de ello, el rey murió. (Attar de Nisapur).

- ¿En qué se parece esta historia a otros problemas a los que se enfrentan las personas? (¿En qué sentido es una analogía?).
- ¿Qué lecciones enseña esta historia? (¿Qué sugiere esta analogía?).

- ¿Cómo podrían aplicarse estas lecciones a otras situaciones? (¿Cómo podría aplicarse esta analogía?).

13. ¿La dama o el tigre?

El relato siguiente plantea un dilema. En él, te piden que consideres una decisión en la que las personas están "entre la espada y la pared", tratando de escoger entre dos posibles líneas de acción. Es una versión del famoso dilema publicado en 1884 por el escritor estadounidense Frank Stockton.

Hace mucho tiempo, en un antiguo país, vivía un rey que construyó un gran estadio, como un anfiteatro romano, en el que no solo se celebrarían espectáculos, sino que también se impartiría justicia. Cuando un hombre era acusado de un crimen grave, lo llevaban a la arena, en donde había dos puertas. El acusado podía abrir cualquiera de ellas. Tras una de ellas, había un tigre hambriento que lo descuartizaría; detrás de la otra, estaría una dama con la que se casaría. El juicio acabaría bien con la muerte o con la celebración del matrimonio. El rey pensaba que este era un sistema justo, porque ¿acaso el acusado no tenía en sus manos la elección?

El rey tenía una hija que se enamoró de uno de sus súbditos, no un príncipe, sino un hombre corriente. Cuando el rey lo descubrió, montó en cólera. El hombre al que amaba la princesa fue detenido y llevado a juicio a la arena. Una enorme muchedumbre se reunió para ver cuál de las dos puertas abriría el hombre. El rey y la princesa también fueron allí. Ambos sabían tras qué puerta se escondía el tigre y cuál ocultaba a la dama. La princesa aborrecía la idea de que su amante fuera devorado por un tigre, pero detestaba igualmente la idea de que su amante se casara con otra mujer. El hombre miró a la princesa buscando alguna señal que lo ayudara a decidir qué puerta escoger. Ella levantó la mano e hizo un rápido y leve movimiento hacia la derecha. Él se volvió y se encaminó con paso firme hacia la puerta de la derecha y la abrió.

La clave de la historia es: ¿qué salió por la puerta, la dama o el tigre?

- ¿Qué crees que elegiría la princesa (quién o qué salió por la puerta abierta)? ¿Por qué?
- El rey pensaba que era un sistema justo. ¿Tenía razón? ¿Por qué?
- Hay ocasiones en las que debemos escoger entre dos opciones igualmente desagradables. ¿Alguna vez te has encontrado en esa situación? ¿Qué hiciste? ¿Lo harías de nuevo? ¿Por qué?

14. El rompecabezas más antiguo del mundo

Trata de resolver, con un compañero o compañera, el rompecabezas matemático más antiguo del mundo. Proviene del papiro Rhind, escrito hacia el 1650 a.C. por un escriba del antiguo Egipto llamado Ahmes. El autor dice que lo copió de una obra escrita dos siglos antes. He aquí el rompecabezas:

Hay siete casas en cada una de las cuales hay siete gatos. Cada gato mata siete ratones y cada ratón habría comido siete espigas de trigo. Cada espiga de trigo habría producido setenta hekats* de grano. ¿Cuál es el total?

¿Puedes encontrar el método adecuado para hallar la respuesta correcta?³
Muchos años después, el matemático italiano Fibonacci propuso este problema en su *Liber Abaci* (1202 d.C.). ¿Es similar este problema al anterior, con el mismo método y respuesta?

Siete anacoretas viajan a Roma y cada uno tiene siete mulas. Cada mula carga con siete sacos y, en cada saco, hay siete barras de pan; con cada barra van siete cuchillos y cada cuchillo tiene siete vainas. El problema consiste en hallar el total de todas las cosas.

¿Puedes encontrar el método adecuado para hallar la respuesta correcta?⁴

15. El regalo de los insultos

La siguiente actividad pide que se comenten los posibles mensajes de una parábola del budismo zen. Pretende facilitar un modelo de una forma de resolver un problema de la vida real: ¿cómo respondes a los insultos?

Había una vez un gran guerrero. Que aunque muy anciano era capaz de derrotar a cualquier rival. Su fama se extendía por todas partes y muchos estudiantes se reunían a su alrededor para estudiar bajo su influencia.

Un día, un joven guerrero de triste fama llegó al pueblo. Estaba decidido a ser el primer hombre que derrotara al gran maestro en un combate a espada. Además de su fuerza, el joven guerrero tenía una habilidad asombrosa

* El hekat era una unidad egipcia de volumen, equivalente, aproximadamente, a 4,8 litros. (N. del T.)

³ Solución: $7 + 49 + 343 + 2.401 + 16.807 = 19.807$.

⁴ Para hallar la solución se utiliza el mismo método, aunque añadiendo un paso más: $7 + 49 + 343 + 2.401 + 16.807 + 117.649 = 137.256$.

para descubrir y explotar cualquier debilidad de un oponente. Esperaría a que su oponente hiciera el primer movimiento, revelando así alguna debilidad, y golpearía después con una fuerza inmisericorde y con la velocidad del rayo. Nadie había resistido un combate con él pasado el primer movimiento. El único hombre al que no había vencido era el guerrero anciano.

Haciendo caso omiso del consejo de sus preocupados discípulos, el viejo maestro aceptó encantado el reto del joven guerrero. Cuando los dos ocuparon sus puestos para luchar, el joven guerrero empezó a lanzar insultos al viejo maestro. Le arrojó polvo y saliva al rostro... Durante horas, le atacó verbalmente con todos los insultos e improperios conocidos por el género humano. Pero el viejo guerrero se limitó a permanecer allí de pie, inmóvil y tranquilo. Finalmente, el joven guerrero acabó agotado. Sabía que le había derrotado y abandonó el lugar sin decir palabra.

Algo decepcionados porque el maestro no luchara contra el insolente joven, los discípulos rodearon al viejo maestro y le preguntaron:

—¿Cómo habéis podido tolerar tal vejación? ¿Cómo lo ahuyentasteis?

El maestro replicó:

—Si alguien viene a hacerte un regalo y tú no lo aceptas, ¿de quién es el regalo?

"The Gift of Insults", en *Values for Thinking*, de Robert FISHER (2001).

- ¿Qué quiso decir el maestro con: "Si alguien viene a hacerte un regalo y tú no lo aceptas, ¿de quién es el regalo?"
- ¿Cuál es el mensaje de la parábola?
- ¿Alguna vez te has enfrentado a una situación problemática en la que alguien te insultara?
- ¿Cuál sería tu consejo para una persona que se enfrentara a problemas similares?

CAPÍTULO

Extender el diálogo para pensar

Lo que quieras es que te den algo en que pensar antes de que nunca hayas pensado antes, y decir cosas que nunca hayas dicho antes.

(Rahim, 13 años.)

Este capítulo estudia cómo extender el uso de la palabra y el pensamiento de los niños y niñas en grandes grupos o clases. Examina formas de extender la conversación con un grupo o clase o mediante una forma especial de diálogo conocida como "comunidad de indagación", que se basa en la larga tradición de la filosofía para niños.

Este capítulo versa sobre la capacitación de los alumnos y alumnas para:

1. Participar en la discusión filosófica.
2. Crear una comunidad de indagación.
3. Extender el diálogo buscando la profundidad.
4. Extender el diálogo para pensar en la práctica.

Comenta la naturaleza y la práctica de la discusión filosófica y el modo de crear comunidades de indagación en el aula, y termina con actividades prácticas para promover el diálogo creativo en clase.

El filósofo John Stuart Mill decía que el único modo de "conocer a fondo una materia cualquiera es escuchar lo que puedan decir personas de todas las opiniones y estudiar todas las maneras posibles de considerar cada tipo específico de mente" (*On Liberty*). La ventaja del diálogo y la discusión en grandes grupos es que el diálogo se beneficia del pensamiento de muchos "tipos específicos de mente". La discusión filosófica con muchos "tipos específicos de mente" en una comunidad de indagación capacita a los aprendices para:

- Participar en el diálogo filosófico en grandes grupos.
- Identificar problemas, cuestiones y asuntos filosóficos.

- Crear su propio plan de diálogo.
- Practicar el pensamiento crítico y creativo.
- Desarrollar destrezas sociales y emocionales.
- Ampliar el campo y la profundidad de su pensamiento.
- Interiorizar los hábitos de la conducta inteligente.

La capacidad de hablar y escuchar surge de forma natural en los niños (salvo que sus capacidades se hayan visto dañadas), pero no necesariamente las destrezas que necesitan para participar en un diálogo productivo en grandes grupos. Éstas han de aprenderse. Para ello, niños y niñas tienen que entrar en contacto con modelos y marcos de buen diálogo que los ayuden a aprender las destrezas del diálogo eficaz en grandes grupos. La "comunidad de indagación" antes descrita facilita precisamente ese modelo en el que los niños pueden desarrollar las destrezas del diálogo creativo en un entorno comunitario seguro.

Las destrezas del diálogo constructivo en grandes grupos ayudan a los niños a desarrollar hábitos de conducta inteligente. Estos hábitos y su forma de desarrollarse en una comunidad de indagación a través de la discusión filosófica constituyen el objeto de este capítulo.

Participar en la discusión filosófica

El principal método de enseñanza para interesar a los niños en la discusión filosófica es un enfoque denominado "Filosofía para niños", que se practica en más de cuarenta países de todo el mundo. El objetivo de "Filosofía para niños" es ayudarles a desarrollar las destrezas dialógicas y de pensamiento, así como la capacidad de participar en una discusión democrática y productiva.

Hay dos factores exclusivos de "Filosofía para niños" (FpN) que la hacen especialmente eficaz para desarrollar la inteligencia y las destrezas dialógicas. Consisten en que la capacidad de pensamiento y de diálogo de los niños se extiende cuando:

- Se responsabilizan de la creación de los planes y normas de la discusión.
- Participan en la práctica de la indagación filosófica.

Lo que da su especificidad a FpN es que los niños establecen el plan de indagación y el maestro o líder facilita la discusión que implica el pensamiento filosófico. A continuación, examinamos lo que entendemos por "pensamiento filosófico" (con respecto a la historia, la investigación y el desarrollo de FpN, véase la pág. 230).

¿Qué hace que un diálogo sea filosófico?

La filosofía es el modo que utilizamos para organizar los problemas de la vida cuando nadie conoce la respuesta.

(Simon, 11 años.)

El pensamiento filosófico surge de la necesidad humana de cuestionar la experiencia y de comprender el significado de las ideas y los conceptos misteriosos. La capacidad de los humanos de expresar sus experiencias sensoriales con palabras y conceptos (organizar las ideas) permite que se produzca el pensamiento filosófico. Éste no aparece al preguntar: "¿quién es ése?" ni: "¿qué es eso?", sino: "¿por qué es eso?" y: "¿por qué lo crees así?", y se activa al buscar respuestas a los problemas planteados por la mente humana. Es nuestra forma de organizar los problemas utilizando las palabras como herramientas para pensar.

La filosofía no es solo un ejercicio intelectual, sino que implica también actitudes, hábitos o disposiciones relativas a estar en el mundo, caracterizadas por la curiosidad y el cuestionamiento, por el razonamiento y por la especulación. El saber que procede de la filosofía es conceptual y se deriva de la creación de significados e ideas. He aquí un ejemplo de una idea o concepto nuevo creado por un alumno durante un diálogo en clase:

Niño: Estoy *yslando*.

RF: ¿Qué es eso de "*yslando*"?

Niño: Es cuando dices: "y si... los árboles pudieran hablar o las aves dirigirían el mundo". Si alguien dice: "¡Qué tontería!", le puedes decir: "Solo estoy *yslando*".

La filosofía es necesaria porque el saber humano es incompleto y la vida, como decía Richard, de 6 años, "está llena de misterios". El saber humano nunca está completo debido a la ambigüedad de la experiencia, la falta de fiabilidad de nuestras percepciones y la falibilidad de los informes de otros. Al utilizar palabras para describir el mundo, nos enfrentamos inevitablemente con la ambigüedad, la incertidumbre y la vaguedad del significado. A continuación, tenemos un ejemplo de discusión en clase que ilustra el intento de explicar la relación entre el mundo y la experiencia mental:

RF: ¿Qué es el horizonte?

Niño: El horizonte es tan lejos como se puede ver con los ojos.

RF: Entonces, ¿no podemos ver más allá del horizonte?

Niño: En cierto modo, se puede ver más allá del horizonte, pero hay que utilizar la imaginación.

RF: Entonces, ¿la imaginación es como un ojo?

Niño: Sí, tenemos una especie de ojo en la mente.

RF: ¿Cómo una cámara?

Niño: Sí... no, no como una cámara, porque una cámara no puede ver lo que no hay, pero la mente sí.

"La filosofía", decía el filósofo Wittgenstein, "es una lucha contra el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje" (*Investigaciones filosóficas*, pág. 109). Los significados de las palabras no son consistentes ni transparentes; las personas utilizan las palabras de forma vaga e inconsistente. Las palabras utilizadas por personas diferentes o en contextos diferentes pueden cambiar de significado. Algunas personas, publicistas por ejemplo, pueden utilizar a sabiendas las palabras para confundir o "embruja" nuestro entendimiento. En consecuencia, los anuncios pueden ser un estímulo para la indagación filosófica (véase en la pág. 163 una actividad que anima a los niños a examinar los significados filosóficos de las palabras utilizadas en los anuncios).

"Los verdaderos conceptos son imposibles sin palabras", decía Vygotsky (1978/1991; trd. cast. 2010) "y el pensamiento por conceptos no existe más allá del pensamiento verbal". Daniel, de 7 años, lo decía así: "Solo se puede hablar con palabras porque no se puede hablar haciendo clic; solo se puede hablar con palabras". La "marca" de un concepto que sea filosófico, en cualquier campo de investigación, es que es común, central y discutible. Por ejemplo, ¿qué es "amor", "muerte", "bondad", "belleza", "justicia" o "Dios"? Es posible que no se conozca la respuesta a ciertas preguntas, como: "¿por qué son crueles unas personas con otras?", "¿Dios existe?", "¿qué es el amor?", o que haya varias respuestas posibles a las mismas. Estas preguntas surgen de la curiosidad natural del niño, pero no son científicas ni están abiertas a la investigación empírica. No hay una respuesta correcta; son preguntas abiertas a muchas respuestas y puntos de vista posibles. Son filosóficas porque tienen que ver con el uso de las palabras para dar sentido a la vida. Un niño lo expresaba así: "La filosofía trata de descubrir si algo es cierto cuando uno dice que algo es así y nadie está de acuerdo".

La filosofía empieza al hacer y responder preguntas filosóficas. Véase una actividad que ayuda a los niños a practicar haciendo preguntas en las págs. 222 ss.

Las preguntas que están en el centro de la filosofía son:

- ¿Qué significa esto?
- ¿Es cierto?
- ¿Cómo lo sabemos?

Los niños traen al mundo una mente capaz de desplegarse en muchas direcciones y la capacidad de hacer no solo preguntas cotidianas, como: "¿dónde está

la comida?", sino también preguntas profundas y que dan que pensar, como las siguientes, de niños de 4 años: "¿por qué se mueren las personas?", "¿por qué ponen huevos las gallinas?" y "¿cómo cabe un roble en una bellota?". Esta curiosidad es prueba de la inteligencia filosófica que todos tenemos, que puede desarrollarse mediante el diálogo creativo (véanse en la pág. 222 algunas preguntas para estimular el pensamiento y el diálogo filosóficos de los niños).

Dirigir un diálogo filosófico

La filosofía ayuda a resolver problemas que uno no sabía que tenía.
(Joel, 10 años.)

Sócrates era famoso por su postura de "docta ignorancia", al decir que era el más sabio de los hombres porque sabía que sus conocimientos eran limitados. El diálogo filosófico trata de comprender mediante el intercambio y el cuestionamiento de diferentes opiniones e ideas. No es como las formas disimuladas de los diálogos de los maestros y profesores en los que las preguntas solo llevan a una conclusión cerrada. Este tipo de diálogo está tipificado por preguntas como: "¿Quién puede darme la respuesta a esto?", en vez de: "¿Quién puede darme una (u otras) respuesta?". El diálogo filosófico es un proceso creativo porque es abierto, invita a la libre expresión de ideas y no se circunscribe a la "respuesta correcta". El maestro o profesor dialógico es un interrogador y promueve que la voz del niño se afirme a sí misma de formas imprevistas y que den que pensar. Terri, de 10 años, lo describe así: "Es como una aventura: ¡nunca sabes adónde va una discusión... y siempre parece acabar con otra pregunta!".

El diálogo filosófico requiere un enfoque comunitario de la indagación en el aula, de manera que muchas voces creen múltiples puntos de vista. El objetivo es permitir que la mente del niño se convierta en un prisma en movimiento que recoja luz desde muchos ángulos diferentes. La investigación se sostiene en preguntas abiertas, tanto del maestro como de los niños. Por ejemplo, un maestro que utilice un relato que incluya el tema de la verdad, como la fábula de Esopo "Mercurio y el leñador" (Fishen, 1999, pág. 44) podría preparar una serie de preguntas abiertas a modo de estímulo para animar a los niños a dialogar sobre la naturaleza de la verdad (véanse en la pág. 208 algunas preguntas filosóficas sobre Dios, planteadas por los niños, para estimular el pensamiento y la discusión filosóficos).

He aquí un extracto de un diálogo de clase con niños de 6 años, promovido por una maestra que utilizó preguntas como las relativas a la "verdad" de la pág. 229:

Maestra: Cuando decimos que algo es verdad, ¿qué significa eso?

Niño: Significa que ha ocurrido realmente, que no es una simulación... es real, es cierto.

- Maestra:** ¿Puedes pensar que algo es verdad cuando no lo es?
- Niño:** A veces, uno dice algo que cree que es cierto. No es una mentira si uno cree que es verdad.
- Niño:** No estoy de acuerdo con eso, porque uno puede pensar que algo es verdad y decir que es verdad, cuando no es verdad.
- Maestra:** ¿Puedes poner un ejemplo?
- Niño:** Bueno, si uno dice que llueve porque cree que está lloviendo y solo son pájaros en el tejado. Uno puede decir algo que cree que es cierto aunque, en realidad, no es verdad.
- Niño:** Uno solo puede decir que algo es verdad si uno mismo o alguien lo ve con sus propios ojos y oídos. Eso es porque hay mucha gente que cree que unas cosas son verdaderas, como los fantasmas o las brujas, esa clase de cosas. Pero puede estar equivocado, por lo que hay que comprobarlo primero, antes de decir que es verdad.
- Niño:** No es verdad porque uno diga que lo es, pero puede serlo.

El diálogo filosófico está empezando a examinar el concepto de "verdad". Las ideas clave están empezando a aparecer. El maestro puede anotar esas ideas clave para reflexionar sobre ellas después, bien al final del diálogo, bien en una sesión futura, por ejemplo:

Verdadero

- Ocurrido realmente.
- Pensar que es verdadero.
- Hay que comprobarlo.

Crear una comunidad de indagación

Te ayuda a hacer preguntas. Te enseña que puede haber muchas respuestas a una pregunta [y] hace que pienses que todo debe tener una razón.

(John, 10 años.)

El diálogo en una comunidad de indagación es una oportunidad para hacer algo más que hablar y escuchar a los demás. Como dice Gavin, de 13 años, "es más que un taller de conversación. Se parece más a un taller en el que pueden

crearse y compartirse ideas". Ese "taller" da ocasión para pensar en profundidad, plantear preguntas e investigar ideas y cuestiones de importancia. La comunidad de indagación facilita un modelo o marco para el diálogo que es:

- Serio.
- Sostenido.
- Sistemático.

Con el fin de investigar cuestiones de importancia.

Una comunidad de indagación es una forma de enseñanza dialógica, con un grupo de clase o gran grupo que enfatiza el pensamiento crítico y creativo mediante las preguntas y el diálogo entre niños y maestros y entre los niños. Los investigadores han mostrado los sorprendentes progresos cognitivos logrados con este enfoque en el aula, con la mejora de las destrezas cognitivas y comunicativas (TOPPING y TRICKEY, 2007; TRICKEY y TOPPING, 2006). La práctica de estar en una comunidad de indagación también ayuda a desarrollar hábitos de conducta inteligente, como ser:

- **Curioso:** haciendo preguntas abiertas e interesantes.
- **Colaborativo:** participando en un diálogo reflexivo.
- **Crítico:** dando razones y presentando pruebas.
- **Creativo:** generando ideas y construyendo sobre ellas.
- **Atento*:** desarrollando la conciencia de las necesidades propias y de los demás.

Ser curioso: Conseguir que los niños pregunten

Una comunidad de indagación empieza haciendo que los niños hagan preguntas acerca de un tema o estímulo determinado. Si la historia o estímulo utilizado no es interesante o misterioso, a los niños les resultará difícil hacer preguntas. Es preciso animarles a que hagan preguntas, por ejemplo, preguntándoles:

- ¿Qué os resulta extraño (en lo que habéis oído, leído, visto)?
- ¿Qué tenía de misterioso?
- ¿Qué tenía de interesante?

* El texto original emplea el término *curtlig*, que puede traducirse por "cuidadoso", expresión que se utiliza a veces en textos relativos a la "Filosofía para niños" en castellano. Hemos optado por traducirlo por "atento", en la medida en que se refiere a la costumbre de estar pendientes de lo que necesitan los demás (y uno mismo), para intervenir en caso necesario. (N. del T.)

Algunos niños se sienten inhibidos al hacer preguntas frente a sus compañeros. Jude, de 15 años, lo plantea así: "A veces, quiero preguntar algo, pero no me siento cómodo haciendo preguntas porque sé que todos me miran, pero, si hay otros que hacen preguntas, es más fácil. Empieza a ser normal y la gente ya no me mira, puesto que hago lo que todo el mundo". Una maestra trata de superar las inhibiciones de sus pequeños alumnos diciéndoles que van a hacer prácticas de ser "conversadores valientes" y que los "conversadores valientes" hacen preguntas. Al practicar en un ambiente de confianza, los niños tienden a hacer más preguntas, mejores preguntas y a expresarse de forma más interesante y experimental.

A continuación, aparecen algunas preguntas suscitadas por un grupo de niños y niñas de 7 y 8 años que había planteado si podían dialogar sobre Dios en su siguiente sesión de filosofía en la comunidad de Indagación. Las preguntas reflejan su amplitud de visión y su imaginación:

- ¿Quién hizo a Dios?
- ¿Quién es Dios?
- ¿Cómo fue hecho Dios? ¿Qué edad tiene Dios?
- ¿Cómo hizo Dios el mundo?
- ¿Por qué fue hecho Dios?
- ¿Dios es real?
- ¿Cómo nos hizo a nosotros?
- ¿Cómo es el Cielo?
- ¿Por qué Dios es tan especial?
- ¿Por qué Dios hace el trueno?
- ¿Por qué nos hizo Dios?
- ¿Por qué hizo Dios al demonio?
- ¿Por qué nos mata Dios?
- ¿Por qué hizo Dios las palabrotas?

(Citado en FISHER, 2006, pág. 37.)

Las preguntas que hacen los niños pueden conectarse, ampliarse y perfeccionarse en el diálogo posterior. Por ejemplo, cuando un grupo de clase escogió como pregunta para el diálogo: *¿Qué significa ser guapa o guapo?*, la maestra preguntó a los niños qué clase de pregunta era esa y recibió la respuesta: "una pregunta abierta" y "una pregunta filosófica". Entonces, ella preguntó: "¿Qué es una pregunta filosófica?" "Una pregunta que no tiene una respuesta correcta, sino muchas respuestas posibles que pueden ser correctas o equivocadas, o parcialmente correctas y parcialmente equivocadas". La maestra profundizó algo más,

haciendo preguntas de sondeo como: "¿Qué entendéis por 'guapo' o 'guapa'?", "¿puedes ser guapo y feo?", "¿la belleza está en el interior o en el exterior?"

El valor propio y exclusivo de FpN es que es el único enfoque bien investigado de enseñar a pensar que se centra específicamente en el desarrollo de la capacidad de los niños para preguntar y responsabilizarse de su propio aprendizaje dialógico.

Colaborar en el diálogo reflexivo

Para que una comunidad de indagación tenga éxito, hacen falta unas cuantas reglas básicas. Los alumnos no solo se responsabilizan del plan que establezcan, sino que, con la ayuda del maestro, especifican las reglas básicas del diálogo.

No hay un único conjunto de reglas básicas que sea óptimo para todo tipo de diálogo. Las reglas básicas siguientes son características de los tipos de conducta inteligente (destrezas de pensamiento) que se encuentran en los buenos grupos de diálogo. Hay que hacer explícitas las reglas básicas para que todo el mundo sepa cuáles son. Después, deben practicarse en el diálogo en pequeños grupos así como en los de todo el grupo de clase.

La Tabla 7.1 muestra las relaciones entre las reglas básicas características y las destrezas de pensamiento relevantes:

Tabla 7.1 Relaciones entre las reglas características básicas y las destrezas de pensamiento relevantes

REGLAS DIALÓGICAS	DESTREZAS DE PENSAMIENTO
Toda la información relevante se comparte	Procesamiento de información
Hay que dar razones	Razonamiento
Se aceptan los desafíos	Investigación y razonamiento
Se discuten las alternativas	Pensamiento creativo
Se valoran todas las ideas	Aprendizaje social y emocional
El grupo busca la mejor comprensión	Evaluación

Para asegurarse de que se responsabilizan de las reglas básicas, pida a los niños que ideen su propio conjunto de "reglas del buen diálogo". Cuando hayan discutido sus reglas por grupos, las hayan aceptado y redactado, pueden ponerlas en común. Después, el maestro puede ayudar al grupo de clase a elaborar el conjunto definitivo de reglas básicas. Es probable que las reglas aceptadas refle-

jen muchas de las reglas básicas del razonamiento dialógico que mencionamos antes. El número máximo aconsejado de reglas es siete; en caso contrario, la lista sería demasiado larga para leerla y recordarla. Esta lista debe exponerse donde todos puedan verla. En las clases sucesivas, puede hablarse de "nuestras reglas de diálogo" para referirse a ellas. Las reglas deben revisarse a intervalos regulares y pueden modificarse o desarrollarse mediante acuerdo general.

A veces, cuando los maestros trabajan con clases "difíciles", es útil nombrar a un alumno o alumna, a quien le resulte difícil cumplir las reglas como árbitro encargado de asegurarse de que los otros alumnos de un grupo las cumplan (por ejemplo, deteniendo el diálogo en cualquier momento si ven que se infringe alguna regla y recordándosela al grupo).

La investigación demuestra la importancia de acordar, implementar y revisar las reglas básicas para crear las condiciones para un diálogo satisfactorio. Un estudio muestra que la enseñanza de las reglas básicas para un diálogo eficaz ayuda a los niños a realizar mejor los problemas de las pruebas de razonamiento no verbal que los grupos de control a los que no se habían enseñado reglas para el diálogo (WHEELER, 2006). Aprender simplemente a dialogar de manera razonable y reflexiva no solo desarrolla hábitos de conducta inteligente, sino que mejora el razonamiento y las destrezas de resolución de problemas de los niños.

Las reglas más comúnmente aceptadas para un diálogo satisfactorio señaladas por los niños (expresadas a veces de otra manera) son:

- Solo habla uno a la vez.
- Todos escuchamos con atención a los demás.
- Pensamos antes de hablar.
- Decimos lo que queremos decir.
- Pensamos en lo que dicen las otras personas.
- Damos razones de lo que decimos.
- Podemos estar en desacuerdo y preguntar "¿por qué?"
- Demostramos respeto a los demás.

Véase en la pág. 224 una actividad acerca de la creación de reglas básicas para el diálogo.

A menudo, las sesiones empiezan con una revisión de las reglas básicas. Se recuerda a los niños que pueden interrumpir el diálogo si ven que se incumple alguna regla básica. Al final de la clase, se celebra una sesión plenaria en la que se revisan el diálogo y las reglas básicas, con preguntas como:

- ¿Hemos mantenido hoy un buen diálogo?
- ¿Qué ha estado bien en nuestro diálogo?

- ¿Qué podría haberse hecho mejor? ¿Cómo?
- ¿Qué tenemos que recordar la próxima vez?

Ser crítico y creativo

—He oído que eres un hombre sabio —dijo un sultán a Nasrudín—. Demuéstramelo. Si no puedes demostrar que ves y sabes cosas que nadie más puede ver, te haré ahorcar.

Nasrudín pensó brevemente sobre ello y dijo:

—Puedo ver un pájaro de oro en el cielo.

El sultán miró al cielo pero no pudo ver nada.

—Puedo ver demonios en la tierra —dijo Nasrudín, mirando hacia abajo.

El sultán miró hacia abajo pero no pudo ver nada.

—¿Cómo haces estas cosas, Nasrudín? —preguntó, asombrado, el sultán—. ¿Qué es ese gran poder que te permite ver cosas que yo no puedo ver?

—Lo único que hace falta —replicó Nasrudín— es miedo.

Podemos describir el pensamiento crítico como el uso del razonamiento para extraer inferencias y hacer deducciones (véase el Capítulo 4). Para los niños pequeños significa que se les empuje a dar razones de sus opiniones. El diálogo creativo puede resumirse como un "diálogo juguetón", que juega con las ideas, sugiriendo posibilidades alternativas y estimulando a los niños para que sean imaginativos en su pensamiento (véase el Capítulo 3). El moderador del diálogo, que pida razones e inicie una especulación juguetona, ha de modelar estos hábitos dialógicos.

Las preguntas que sirvan de reclamo para un pensamiento crítico deben:

■ Pedir razones

Tenemos que dar razón o razones de nuestra perplejidad y explicar qué pensamos y por qué parece raro o interesante, por ejemplo, preguntando:

- ¿Qué te lleva a decir eso?
- ¿Qué razones tienes?
- ¿Por qué estás o no de acuerdo con X?

■ Investigar los supuestos

Nuestras razones estarán basadas en otros supuestos. Podemos investigarlos, por ejemplo, preguntando:

- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Por qué crees eso?
- ¿Qué pruebas hay para creer...?

■ Preguntas que requieren un juicio

Podemos ayudarlos a indicar soluciones para lo que resulte desconcertante, a formular y examinar los juicios que hagan y las implicaciones de lo que hayan dicho, por ejemplo, preguntando:

- ¿Qué concluyes de eso?
- ¿Qué criterios utilizarías para juzgar...?
- ¿Qué se deduce de esto?

Dos maneras de motivar a los niños a que hagan juicios críticos son hacer que categoricen ideas y establecer distinciones cuidadosas. Al crear categorías, pedimos a los niños que establezcan distinciones entre cosas que son iguales y similares en algunos aspectos, pero que hay que dejar aparte porque no se ajustan a esa categoría (véase una actividad de categorización en la pág. 227). Establecer una distinción es identificar la propiedad o las propiedades de una categoría o dominio concreto en el que difieran las cosas. Hay también casos dudosos que pueden constituir fuentes provechosas de debate y discusión (véase en la pág. 229 una tarea de establecer distinciones).

He aquí algunas preguntas que exigen un pensamiento creativo:

■ Preparar preguntas

A menudo, es útil preparar un plan de discusión antes de un diálogo de manera que tenga un conjunto de preguntas estimulantes para ayudar al alumnado a profundizar en su pensamiento (véanse ejemplos de planes de discusión en: FISHER, 1996). Esto modela también las preguntas que queremos que hagan los niños y niñas.

- ¿Qué preguntas podríamos hacer sobre esto?
- ¿Por qué...?
- ¿Qué ocurre si...?

■ Comparar y contrastar

Con frecuencia, durante un diálogo, a los niños se les ocurren distintas ideas, unas relacionadas con el tema, otras no. Es preciso cuestionar esas ideas. Tenemos que ayudar a los alumnos a que vean conexiones, hagan distinciones y aclaren su pensamiento, pidiéndoles, por ejemplo, que comparen y contrasten diferentes ideas y supuestos, preguntando:

- ¿En qué se parece X a Y?
- ¿Es igual X a Y?
- ¿En qué se diferencia X de Y?

■ Elaborar hipótesis

La elaboración de hipótesis consiste en pensar en lo que sea posible, por ejemplo, preguntando:

- ¿Tienes una teoría acerca de por qué puede ser esto?
- ¿Qué conecta eso con...?
- Supongamos que...

En cierta ocasión, George Bernard Shaw dijo: "Ves cosas y dices: '¿Por qué?' Pero yo sueño cosas y digo: '¿Por qué no?'" ¿Qué pasaría si los animales hablaran? ¿Qué ocurriría si te levantas una mañana y no pudieras ver? ¿Qué pasaría en el mundo si se agotara la gasolina? Todas estas situaciones implican el pensamiento hipotético. Crean una hipótesis sobre el mundo o sobre un mundo posible. Una de las grandes capacidades de la mente humana es crear mundos que solo son posibles en la imaginación. Puede ser fascinante preguntarse por lo que podría ocurrir si cambiaran las circunstancias presentes de una u otra forma. Las teorías científicas comienzan como hipótesis sobre el mundo real. Los relatos y la poesía comienzan como hipótesis sobre mundos imaginados. Ambos requieren la imaginación creativa.

Unos niños pequeños estaban esperando para robar las zapatillas de Nasrudín. Señalaron un árbol y dijeron:

- Nadie puede trepar a ese árbol.
- Ninguno de vosotros puede —dijo Nasrudín—. Os lo demostraré.
- Se quitó las zapatillas, se las metió en el cinturón y empezó a trepar.
- No necesitas las zapatillas en un árbol —dijeron los niños.
- ¡Oh!, podrían hacerme falta —dijo Nasrudín, que se había dado cuenta de que los niños estaban subiendo—. Nunca se sabe, podría encontrar una carretera allá arriba.

Ejercite y expanda la imaginación de los alumnos animándolos a crear tantas alternativas como sean posibles (véase la actividad "¿Qué pasaría si...?", en la pág. 227).

El uso de la metáfora demuestra el matiz juguetón característico del diálogo creativo, como el uso del humor. En un diálogo sobre cosas deficientes, Danielle, de 10 años, juega con la analogía de una escalera. Lo que dice puede aplicarse también a la personalización del aprendizaje, el carácter abierto de la indagación dialógica y los fines internos de la educación, en los que tenemos que centrarnos y hemos de redefinir constantemente:

Si quieres mucho algo, tienes que pensar en cómo conseguirlo. Es como si estás en una escalera. La escalera es una forma de llegar a algo poco a poco. Yo quiero muchas cosas pero no sé lo que deseo al final de la escalera. A lo mejor se alarga y nunca llegas al final. Puedes dejarlo o seguir subiendo y ver.

Lo que ofrece la indagación filosófica es una estrategia probada y comprobada para ayudar a los niños a aplicar el razonamiento crítico y creativo a los relatos y a otros textos.

Estar atentos: Conscientes de uno mismo y de los otros

Los dos conjuntos de actitudes o disposiciones que trata de promover el diálogo filosófico con los niños consisten en tener presentes al yo y a los demás. Ambos se derivan de la naturaleza dialógica del proceso, desarrollando las destrezas sociales a través de la actividad cooperativa. El diálogo en una comunidad de indagación requiere que el grupo desarrolle la confianza interna y la capacidad de cooperar, y que respete los puntos de vista de los otros. LIPMAN llama pensamiento "atento" a estos aspectos. El pensamiento atento supone aprender a colaborar con otros en una comunidad de indagación, desarrollando la empatía y el respeto a los demás. Supone guiarse por preguntas como éstas:

- ¿Qué piensan los demás?
- ¿Puedo comprender lo que piensan?
- ¿Puedo aprender de lo que piensan?

Al formar parte de una comunidad de indagación, los niños desarrollan y fortalecen lo que GOLEMAN llama "inteligencia emocional". Diversos estudios demuestran que la inteligencia emocional influye en las oportunidades de vida de los pequeños tanto o más que otros aspectos de la inteligencia.

La inteligencia emocional incluye:

- **Autoconciencia:** saber cómo/qué siente uno y cómo le afecta, siendo realista con respecto a las propias capacidades.
- **Autorregulación:** utilizar las emociones de manera que ayuden en la tarea que se tenga entre manos, siendo concienzudos.
- **Capacidad de recuperación:** mantener la motivación, perseverar frente a los contratiempos, tratando de mejorar.
- **Empatía:** percibir lo que estén sintiendo otras personas y utilizar esa información para ayudar a relacionarse con ellas.
- **Habilidades sociales:** interpretar las situaciones sociales, utilizando las destrezas para persuadir, dirigir y negociar.

El diálogo filosófico abre un espacio para pensar, para compartir creencias y fomentar el entendimiento. El siguiente extracto procede de un diálogo entre niños de 9 años acerca de si está bien que los padres den bofetadas a sus hijos:

Niño: Creo que la idea de Sofía era una buena idea: ¿por qué está mal que los padres peguen a sus hijos?

Maestro: ¿Cuál era esa idea?

Niño: Bueno, ella decía que estaba mal porque la torta no te dice por qué está mal [lo que hayas hecho]; solo te dice que, si lo haces, te darán una torta. Eso significa que lo harás otra vez si puedes escapar y evitar la torta. Pero, si te dicen por qué está mal... sea lo que sea... es menos probable que lo vuelvas a hacer. Porque sabes por qué está mal. Si entiendes la razón...

El maestro busca la explicación del niño de una idea y no juzga la corrección de la misma. El objetivo es facilitar que los niños construyan sobre las ideas, suyas y de los demás, y se responsabilicen de corregirlas cuando sea necesario. A los niños se les da un ámbito en el que puedan dar rienda suelta a sus puntos de vista, un espacio para la creatividad y el diálogo y voz y voto a la hora de decidir el objeto y el rumbo de la investigación.

¿Cómo funciona en el aula una comunidad de indagación?

Idealmente, el grupo se sienta en círculo o en semicírculo, con objeto de que cada uno pueda ver al resto. Las etapas típicas de una lección son:

- **Ejercicio de enfoque:** por ejemplo, comentar los objetivos de aprendizaje, acordar las reglas de diálogo, utilizar un juego de reflexión o un ejercicio de relajación para asegurar la atención alerta pero relajada.
- **Compartir un estímulo:** se presenta un relato, un poema, una imagen u otro estímulo para el pensamiento creativo.
- **Tiempo de reflexión:** los niños piensan en lo que el estímulo tenga de extraño, interesante o inhabitual y comparten sus pensamientos y sus preguntas con un compañero o compañera.
- **Preguntas:** los niños hacen sus preguntas, propias o compartidas; éstas se escriben en la pizarra y se discuten después; se escoge una (o la votan los niños) para empezar la investigación.
- **Diálogo:** se pide a los niños que respondan, aprovechando las ideas de los demás que surjan en el diálogo, mientras el maestro pregunta para averiguar las razones, pedir ejemplos y suscitar puntos de vista diferentes.

- **Revisión planaria:** se revisa el diálogo (por ej., utilizando un diagrama) y los niños reflexionan sobre el diálogo y lo que hayan aprendido de él (sobre la evaluación del diálogo, véase el capítulo siguiente).
- **Otras actividades:** los niños participan en actividades de seguimiento para estudiar más el estímulo de manera creativa en el aula o en casa.

A continuación, aparece un extracto tomado de una comunidad de indagación con niños de 7 y 8 años, utilizando como estímulo un poema escrito por uno de los niños, inspirado en el poema "La puerta", de Miroslav Holub (FISHER, 2000, pág. 48):

Ve y abre la puerta,
Aunque [solo] haya silencio.
Aunque [no] haya nada,
Ve y abre la puerta.
Quizá
Tú
Quieras ver qué es la nada.

(Charlotte, 8 años.)

Maestro: ¿Así que se puede ver la nada?

[Después de plantear la pregunta, el maestro pide a los niños que piensen en ella en silencio durante un minuto, que compartan después sus ideas con su compañero o compañera antes de iniciar el diálogo].

Charlotte: No creo que se pueda ver la nada; [no se puede ver nada].

Philip: Aunque abras la puerta y no haya árboles, solo blanco, aún puedes ver el blanco.

Tara: Se puede ver algo. Quizá una imagen.

Chelsea: Puedes verla si te la imaginas.

Laura: No creo que puedan verla las personas, pero quizá los animales sí.

Craig: No hay nada allí; no, no se puede ver nada.

Freddie: Quieres decir que no puedes ver nada.

Charlotte: No sabes qué es nada porque no sabes cómo es.

Philip: Cuando te mueras, en el Cielo, Jesús sabe qué es todo.

Lauren: Hay nada en el suelo porque ahí no hay nada.

Craig: Hay algo porque está la alfombra.

Maestro: ¿Siempre hay algo allí?

Freddie: Debajo de la alfombra hay tierra; debajo de la tierra, te caerías de la Tierra y acabarías en el Cielo.

Philip: No puedes atravesar la Tierra porque allá dentro hay materiales fundidos.

Tara: Nada significa que no se puede ver nada.

Maestro: ¿Cómo te sentirías si no pudieses ver nada?

Laura: Tendría frío y me sentiría asustada; estaría asustada porque está oscuro y estaría sola.

Sarah: Sola; absolutamente sola, completamente sola.

Craig: Lloraría y estaría triste. Estaría en blanco, solo blanco, sin salida. Me faltaría mi familia.

Charlotte: Si solo hubiera nada, estaría allí cayendo continuamente, sin llegar nunca a ninguna parte.

Tara: Estaría muerta de miedo.

Philip: Sería muy guay, porque encontraría un sitio en el que nadie ha estado antes y sería famoso. Quizá podría pulsar un botón mágico y volver a la tierra.

Chelsea: Estoy de acuerdo con lo que ha dicho Craig: te sientes muy perdida y triste porque no hay nadie que cuide de ti.

Charlotte: No estoy de acuerdo con Philip, porque, si no hay ningún botón mágico, ¡no podrías salir y no serías famoso!

Tara: Sería triste porque no habría nada que ver.

Philip: ¿Qué pasaría si pudieses hacer algo con este mundo [refiriéndose a la nada como a un mundo aparte]? Meterlo en el bolsillo; después podrías sacarlo y meterlo cuando quisieras.

Lauren: En sueños, pienso a menudo en ir a un lugar oscuro: atravieso una puerta y no hay nada allí. Después oí un golpe, la puerta se cerró, la puerta desapareció y yo no podía salir. Después, empecé a llorar en mi sueño y mi mamá vino y me desperté.

Charlotte: Si tienes un sueño y no te das cuenta de que es un sueño, eso podría ser la nada¹.

Durante el diálogo, hay dos tipos de reto que estimulan el pensamiento de los niños: la actividad interna de la mente y su actividad externa. Para estimular la actividad interna de la mente, debe incluirse un "tiempo para pensar" en toda indagación filosófica, como en este ejemplo. En ese caso, el papel del profesor

¹ El autor agradece a Julie Winyard este extracto de diálogo de clase.

consiste en ayudar a ampliar y profundizar el diálogo mediante preguntas y otras estrategias dialógicas.

Extender el diálogo profundizando

He aquí algunas estrategias docentes para ayudar a los niños a profundizar y ampliar su pensamiento:

■ *Pausa para pensar*

Recuerde el "tiempo de espera 1 y 2", dejando al menos tres segundos de tiempo para pensar:

- Después de hacer una pregunta, deténgase para dar tiempo a los alumnos a ordenar sus pensamientos.
- Después de la respuesta de un alumno, deténgase para demostrar que está pensando y dejando que piensen los demás.

■ *Piensa-consulta-divulga*

Deje un tiempo para pensar individual; pídale después que comenten sus ideas con un compañero o compañera; a continuación, haga que las pongan en común en el diálogo de clase.

■ *Sondeo*

Haga preguntas de "seguimiento" para sondear su comprensión (por ej., "¿por qué?", "¿estás de acuerdo?", "dime más cosas", "pon un ejemplo", "¿puedes dar más detalles?", "¿cómo has llegado a esa respuesta?").

■ *Suspender el juicio*

Responda a las respuestas sin juzgarlas para estimular más el pensamiento (por ej.: "muchas gracias", "eso es interesante", "¿estáis de acuerdo o no?"). Promueva respuestas diversas (por ej.: "no hay una sola respuesta correcta, pensad en distintas alternativas").

■ *Hacer de abogado del diablo*

Presente un punto de vista alternativo y desafíe a los alumnos a que respondan al mismo (por ej., diciendo: "¿estás o no de acuerdo con este punto de vista?", "explica por qué", "explica tus razones").

■ *Provoque nuevas preguntas*

Invite a los alumnos a hacer preguntas o escriba algunas que los desconcierten. Valore las preguntas originales y las que supongan un reto. Ex-

póngalas para demostrar que las valora y busque tiempo para compartirlas y comentarlas.

■ *Pensar sobre el pensamiento*

Pida a los alumnos que piensen en su reflexión y en su aprendizaje (por ej., "¿qué reflexiones has estado haciendo?", "¿qué te ha parecido difícil?", "¿qué has aprendido?"). Estos tipos de preguntas desarrollan lo que muchos investigadores creen ahora que constituyen la clave del pensamiento y la inteligencia de orden superior: la metacognición (sobre la metacognición, véase la pág. 244).

■ *Estimule a los alumnos para que amplíen y elaboren su pensamiento*

Ampliamos nuestro pensamiento mediante un proceso de elaboración. La elaboración se demuestra en el número y calidad de ideas diferentes utilizadas para precisar la idea original. "Elaboración" significa extender el pensamiento propio o lo que otros hayan dicho construyendo sobre una idea básica; por ejemplo, haciendo una pregunta que pueda formularse acerca de cualquier situación, problema o cuestión: "¿hemos tenido en cuenta todos los factores/asuntos/problemas/cuestiones?", "¿qué más hay que añadir?"

Los niños mejoran al añadir más cosas a lo que se haya dicho a través de la práctica. Una actividad que estimula la elaboración basada en una idea es "Cadena de pensamiento", en la pág. 226.

A continuación, aparece parte de un diálogo con niños de 7 años después de leer "The Cats and the Chapatti" (en FISHER, 1999, pág. 8). Habían escogido responder a la pregunta de Anna sobre el relato: "¿Por qué se peleaban?"

Niño: Había unos animales que se peleaban.

Maestra: ¿Qué decían?

Niño: "No, no puedes", "sí puedes"... esa clase de cosas.

Niño: Se contradecían unos a otros.

Maestra: Entonces, ¿una pelea es como una contradicción?

Niño: [tras una pausa para pensar] Sí.

Niño: Estaban peleándose unos con otros.

Maestra: ¿Puedes pelearte contigo mismo?

Niño: No puedes pelearte contigo mismo. Tiene que haber más de una persona.

* "Los gatos y los chapatis". El chapati es un tipo de pan indio plano. (N. del T.)

- Niña:** Sí puedes pelearte contigo mismo. Puedes pegarte. Tu cerebro se pelea contigo... si quieres ponerte a prueba.
- Niño:** No estoy de acuerdo con Sarah. No puedes pelearte contigo mismo. No te has hecho nada a ti mismo.
- Niño:** Si te pegas un puñetazo en la pierna, ella no puede decir "no". Tu cerebro dice "no".
- Maestra:** ¿Los animales pueden decir "sí" y "no"?
- Niño:** No, solo las personas pueden decir "sí" y "no". En eso somos diferentes de los animales.

Al final del diálogo, la maestra pidió a los niños que ampliaran su pensamiento comentando la moraleja que creían que encerraba el relato. He aquí algunas de sus respuestas:

- No te fíes de nadie (James).
- No te pelees (Andrew).
- No seas codicioso o alguien puede coger lo que hayas conseguido (Ryan).
- Comparte con los demás (Conor).
- No te pelees con tus amigos (Sarah).
- Sé bondadoso con todo el mundo (Emily).

Puede ser útil grabar el diálogo para que los niños lo comenten más adelante o tomar nota de las ideas y temas principales. Quizá sea conveniente pedir a los niños que tomen notas durante el diálogo, aunque, a veces, sea para ellos una distracción.

El diálogo filosófico no tiene un currículum fijo: puede aplicarse a los contenidos conceptuales de cualquier área de conocimientos. Algunas escuelas dedican clases especiales para una indagación filosófica, como defendían Matthew LIPMAN y sus seguidores. Otras tratan de infundir la indagación filosófica en el currículum en materias que requieren naturalmente una exploración conceptual, como literatura, educación religiosa y educación para la ciudadanía. Puede aplicarse a las inquietudes personales de los niños, a las preocupaciones locales o a los asuntos nacionales; temas de ficción y poesía; imágenes en el ordenador, en la TV, en las películas; en pinturas, en la canción y en la actividad social. La experiencia de extender el pensamiento mediante el diálogo permite a los niños interrogar al mundo y aplicar su pensamiento de forma seria y sostenida. Como decía Jemma, de 10 años, "la filosofía puede ayudarte en todas las lecciones, sin que importe lo que estés aprendiendo". Al preguntarle por qué era así, ella dijo: "Porque hace que te interrogues y que te preguntes 'por qué'".

Las investigaciones de un amplio conjunto de estudios de todo el mundo indican que los programas de "Filosofía para niños", a medida que se van implementando, pueden ayudar a elevar la inteligencia y mejorar:

- El rendimiento en las pruebas académicas.
- La autoestima y el autoconcepto de los alumnos como pensadores y como aprendices.
- La capacidad para participar eficazmente en el diálogo con los otros.
- La soltura y la calidad de las preguntas.
- La calidad del pensamiento creativo.
- El CI y el razonamiento verbal.

Las evaluaciones del proyecto confirman que los alumnos y alumnas disfrutaban con el diálogo filosófico y que el diálogo en una comunidad de indagación les resulta motivador. Los maestros sostienen que el diálogo filosófico añade una dimensión nueva a su enseñanza y a la forma de pensar de los niños. Los efectos del diálogo filosófico se extienden por todo el currículum. Los alumnos mejoran al dar razones, hacer preguntas, examinar conceptos, planificar, razonar, imaginar, resolver problemas, tomar decisiones y hacer juicios cuanto más lo practican. Eso les ayuda a interiorizar los hábitos de conducta inteligente, investigación y diálogo.

La "comunidad de indagación" constituye un modelo y un marco explícitos para el diálogo creativo. Como decía Ravi, de 10 años, "puede ser divertido jugar con las ideas, como pensar cosas imposibles y preguntarse si son imposibles". Un buen diálogo supone luchar con las ideas, pero también bailar con ellas. Anna, de 10 años, lo exponía así: "un buen diálogo filosófico es como un baile en el que tienes diversas parejas... de repente, la música cambia y tienes que inventar pasos nuevos".

Extender el diálogo para pensar en la práctica

A continuación, presentamos algunos ejemplos de actividades prácticas para promover el diálogo creativo en una comunidad de indagación del aula. Pueden adaptarse y desarrollarse de diversas formas. Las actividades pretenden ayudar a los niños a desarrollar hábitos de conducta inteligente y la capacidad de entablar un diálogo fructífero en grupos grandes. Las tareas para desarrollar el diálogo en grupos grandes que se presentan aquí ofrecen el siguiente conjunto de actividades:

1. Hacer que los niños pregunten.
2. Preguntas filosóficas para dialogar.

3. ¿Qué significa?
4. Pensar en decir la verdad.
5. Crear las reglas básicas para el diálogo.
6. Indagación conceptual: ¿qué es el acoso?
7. Los tres peces.
8. Cadena de pensamiento.
9. ¿Qué pasaría si...?
10. Crear categorías.
11. Establecer distinciones: mentiras, rumores y cuentos falsos.
12. Dialogar sobre casos dudosos.
13. Pensar sobre el tiempo.

1. Hacer que los niños pregunten

- Escriba en tarjetas algunas expresiones iniciadoras de preguntas, por ejemplo: "¿Quién...?", "¿Qué...?", "¿Dónde...?", "¿Cuándo...?", "¿Por qué...?", "¿Cómo...?", "¿Sería posible que...?", "¿Tendría que...?", "¿Qué pasaría si...?", "¿Qué significa...?"
- Divida la clase en pequeños grupos.
- Lea un cuento con ellos.
- Pida a un voluntario de cada grupo que seleccione una tarjeta.
- Cada grupo debe formular una pregunta que empiece por la expresión que aparezca en la tarjeta.
- Los grupos escriben la pregunta en grandes papeles que todos puedan ver.
- Comenten las preguntas y escojan una para dialogar sobre ella.

La actividad tiene variantes, como la de hacer que las tarjetas vayan pasando de un grupo a otro para que todos tengan la oportunidad de hacer preguntas utilizando todas las tarjetas. ¡Es fácil que acabe reuniendo un número enorme de preguntas!

2. Preguntas filosóficas para dialogar

A continuación, aparece una serie de preguntas para discutir con los niños:

- ¿Una manzana está viva o muerta?
- ¿Cómo sabes que no estás soñando en este momento?

- ¿Cómo sabes cuando algo es cierto o no?
- ¿Está bien comer animales?
- ¿Qué diferencia hay entre fingir y mentir?
- ¿Qué diferencia hay entre una persona auténtica y un robot?
- ¿Hay alguna diferencia entre tu mente y tu cerebro?
- ¿Pueden pensar los animales?
- ¿Nunca está bien decir mentiras?
- ¿Cuáles son las cosas más valiosas de tu vida?
- Si otra persona y tú intercambiarais vuestros cerebros, ¿serías una persona diferente?
- ¿Qué diferencia hay entre magia y ciencia?
- ¿Cuáles son los derechos más importantes de los niños?
- ¿Qué continúa para siempre? ¿Qué significa "para siempre"?
- ¿Por qué Dios no nos hizo perfectos?
- Si suspendes, ¿significa eso que eres un fracaso? ¿Por qué?
- ¿Qué son los pensamientos? ¿Cómo nos afectan?
- ¿Qué es el mal? ¿Algunas personas nacen malvadas?
- ¿Cómo empezó el mundo?
- ¿Nunca está bien robar?
- ¿Qué significa "ser bueno"? ¿Es mejor ser bueno o feliz?
- ¿Qué ocurre cuando morimos?
- ¿Qué es un problema? ¿Todos los problemas tienen solución? ¿Por qué? Pon un ejemplo.
- ¿Hay solo una religión verdadera? ¿Podrían ser verdaderas muchas religiones?
- ¿Crees que existe el Cielo? ¿Por qué?

3. ¿Qué significa?

Escoja uno o más anuncios para comentar. Muestre el anuncio a los niños reunidos en parejas o pequeños grupos. Pídale que comenten:

- ¿Qué dice el anuncio? (¿Cuáles son las palabras o imágenes que tienen delante?)
- ¿Qué trata de decir el anuncio? (¿Cuál es el mensaje?)

- ¿Qué afirma el anuncio? (¿Lo que afirma es cierto?)
- ¿Qué decidiría la verdad de su afirmación o afirmaciones?
- En el anuncio, ¿qué resulta raro, desconcertante o engañoso?

Pida a los alumnos que traten de encontrar anuncios que utilicen palabras o imágenes de forma engañosa.

Solicite a los alumnos mayores que busquen anuncios filosóficamente interesantes (anuncios que contengan algo desconcertante o problemático en sus imágenes o en el uso que hagan de las palabras).

4. Pensar en decir la verdad

Pregunta clave: ¿qué es la verdad?

- ¿Crees que ésta es una historia verdadera? ¿Por qué?
- ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que algo es verdadero?
- ¿Cómo llamamos a algo que no es verdadero? ¿Qué significa "falso"?
- ¿Qué es una mentira?
- ¿Qué decimos de un relato que no es verdadero, que es una ficción/una fábula/un cuento de hadas?
- ¿Qué personaje del relato era sincero? ¿Qué significa "sincero"?
- ¿Qué personaje del relato era mentiroso? ¿Qué significa "mentiroso"?
- ¿Es mejor decir la verdad o decir mentiras? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez has dicho una mentira? ¿Puedes decir cuándo o por qué?
- ¿Nunca está bien decir una mentira? ¿Nunca está mal decir la verdad?

(Con respecto al relato "Mercurio y el leñador" y para ver más preguntas y sugerencias sobre las formas de utilizar el relato para crear una comunidad de indagación, véanse FISHER, 1999, pág. 45, y otros libros de la colección *Stories for Thinking*).

5. Crear las reglas básicas para el diálogo

- Comente con sus alumnos o pídale que comenten en grupos todas las palabras relativas al diálogo que se les ocurran, como: "discusión", "diálogo" y "razón".
- Haga una lista con estas palabras.

- Después, ellos, por grupos, discutan y traten de ponerse de acuerdo en el significado de cada palabra (con la ayuda del diccionario).
- Después, comentan en grupos "las reglas más importantes que deben cumplir las personas que dialoguen en grupos" y pídale que se queden con no más de seis.
- Como grupo de clase, comentan los distintos conjuntos de reglas y acuerdan la lista definitiva que se expondrá en el aula.

6. Indagación conceptual: ¿qué es el acoso?

Es acoso

No es acoso

Enunciados

- Dialogar con otra persona.
 - Jugar a luchar.
 - Abrazar a otra persona.
 - Decirle motes a una persona.
 - Discrepar constantemente de otra persona.
 - Hacer comentarios sobre otra persona.
 - Negarse a hablar con otra persona.
 - Decir que la idea de otra persona es estúpida.
 - Chillar a otra persona porque uno esté enfadado.
 - Impedir que otra persona participe en un juego.
 - Meter en la cárcel a un delincuente.
 - Colarse delante de otra persona en una cola.
- (Actividad adaptada de GOLDING, 2002).

7. Los tres peces

A continuación, presentamos una parábola que, según la tradición, Hussein, nieto de Mahoma, solía contar y que ha ido repitiéndose en una u otra versión de generación en generación.

Había una vez tres peces que vivían en un estanque. Uno era un pez listo, otro era medianamente listo y el otro era un pez tonto. Los tres peces vivían felices hasta que un día llegó un hombre con una red.

El pez listo recordó lo que le habían dicho, se dio cuenta del peligro que corría e ideó un plan.

—En este estanque no hay ningún sitio donde esconderse —pensó—, así que me haré el muerto.

Saltó fuera del estanque, se tumbó de lado a los pies del pescador y contuvo la respiración. El pescador se sorprendió y, suponiéndolo muerto, devolvió el pez al agua. El segundo pez le preguntó qué le había ocurrido.

—Sencillo —dijo el pez listo—. Me hice el muerto y me devolví al agua.

Así, el pez medianamente listo pensó que haría lo mismo. Saltó fuera del agua a los pies del pescador y se tumbó de lado. Pero se olvidó de contener la respiración. Al pescador le sorprendió ver otro pez saltarín y lo metió en su cesta. Pero no cerró la tapa. El pez medianamente listo hizo acopio de todas sus fuerzas y consiguió saltar fuera de la cesta y rodar hasta el agua.

Entonces, el tercer pez quiso saber qué tenía que hacer. Por eso, los otros peces le dijeron exactamente lo que habían hecho. El pez tonto saltó del estanque, se tumbó de lado y contuvo la respiración. El pescador, habiendo perdido ya dos peces, agarró el pez tonto, sin preocuparse de si respiraba o no, lo metió en la cesta y cerró bien la tapa. Cuando llegó a su casa, abrió la cesta, vio que el pez no respiraba y se lo dio a comer al gato.

- ¿Qué tiene de extraño, interesante o desconcertante este relato?
- ¿Qué lecciones crees que enseña?
- Comenta con otros lo que piensas del relato.

8. Cadena de pensamiento

Una forma sencilla de practicar la generación de ideas es crear una cadena de pensamiento. Es un juego de pensamiento que pueden jugar dos o más personas. Las reglas son sencillas. Un jugador inicia una línea de pensamiento o un

relato y se detiene cuando quiera; el siguiente debe continuar el relato, deteniéndose cuando lo desee, y así sucesivamente. Los jugadores que se detengan durante demasiado tiempo o que no sepan continuar, pierden el turno o salen del juego. En teoría, evidentemente, si conseguimos añadir ideas creativas al relato una vez comenzado, ¡podemos seguir hasta el infinito!

9. ¿Qué pasaría si...?

Escoge una de las preguntas que aparecen a continuación e imagina las consecuencias razonables y lógicas que se deriven. Puedes pensar en consecuencias buenas, malas y quizá interesantes. Trata de hacer una lista o de describir (en una oración o dos para cada una), por lo menos, diez consecuencias.

- ¿Qué pasaría si pudiésemos vivir eternamente?
- ¿Qué pasaría si no hubiera gasolina en el mundo?
- ¿Qué pasaría si, en cada casa, solo se pudiera utilizar la televisión una hora diaria?
- ¿Qué pasaría si te despertaras una mañana y no pudieras ver?
- ¿Qué pasaría si las ratas aumentaran diez veces su tamaño actual y desarrollaran una inteligencia superior?
- ¿Qué pasaría si se aboliesen en la universidad los exámenes y las calificaciones?
- ¿Qué pasaría si nuestras mascotas pudieran hablar?
- ¿Qué pasaría si cualquiera pudiera establecerse como médico?
- ¿Qué pasaría si nunca tuviéramos que dormir?
- ¿Qué pasaría si pudiéramos leer la mente de otras personas (y ellas pudieran leer la nuestra)?
- ¿Qué pasaría si todo el mundo fuera casi exactamente igual?
- ¿Qué pasaría si la Tierra dejara de girar sobre su eje y el Sol no saliera?

10. Crear categorías

Pueden darse a los niños unas reglas para clasificar información (por ej., si una palabra se utiliza como nombre o como verbo). Sin embargo, la estrategia de creación de categorías reta a los alumnos a categorizar información descubriendo las reglas en vez de limitarse a memorizarlas. Por ejemplo, se les puede pedir a los alumnos que dividan los fenómenos en dos categorías, como animales y

vegetales, para investigar después las categorías y averiguar las reglas o criterios propuestos para cada categoría. Estos enfoques del pensamiento crítico se traducen normalmente en una mejor comprensión que la que se consigue con los métodos de enseñanza más directivos.

11. Establecer distinciones: mentiras, rumores y cuentos falsos

Lea el relato siguiente o pida a los niños que lo lean por parejas:

Un día, un hombre que había estado propagando rumores e historias falsas sobre Nasrudín se le acercó y le dijo que sentía lo que había hecho.

—No volveré a propagar rumores —dijo el hombre—. Díme qué puedo hacer para subsanar el daño.

—Nada —dijo Nasrudín.

—Tiene que haber algo que yo pueda hacer —insistió el hombre.

—Muy bien —dijo Nasrudín—. Tráeme una almohada de plumas.

El hombre regresó pronto con una almohada de plumas.

—Ahora, ponte en medio de la calle y córtala por la mitad —dijo Nasrudín.

El hombre hizo lo que le había dicho. Las plumas salieron volando de la almohada y el viento se las llevó rápidamente.

—¿Ahora qué? —preguntó el hombre.

—Recoge todas las plumas y vuelve a meterlas en la almohada —dijo Nasrudín.

—P-pero eso es imposible —dijo el hombre—. Las plumas están por todas partes.

—Lo mismo pasa con las mentiras que has dicho sobre mí —dijo Nasrudín—. Se han propagado tanto que ahora no puedes hacer nada al respecto.

- Pregunte a los niños si este relato presenta algo "extraño, interesante o desconcertante". Dialogue acerca de sus preguntas o comentarios.
- Pídale que discutan y establezcan distinciones entre las mentiras, los rumores y las historias falsas. Haga que comuniquen sus hallazgos y elabore una lista de los mismos.

12. Dialogar sobre casos dudosos

Escoja un concepto discutible, como "amistad", y comente los casos dudosos, haciendo la distinción entre "amigo" y "no amigo". Por ejemplo, elabore algunos enunciados acerca de la amistad y pida a los alumnos que ordenen los enunciados en dos columnas, una para aquellos con los que estén de acuerdo y otra para los que no admitan. Después, cada grupo compara sus decisiones con las de otro grupo y, al final, con toda la clase.

¿Con cuáles de estos enunciados estáis de acuerdo y con cuáles no?

- Un amigo es alguien que siempre está ahí para ayudar cuando las cosas no van bien.
- Un amigo te perdonará siempre si haces algo mal.
- Los amigos son las personas a las que ves a diario.
- Amigas son las personas de tu misma raza y religión.
- Un amigo es alguien que hace lo que tú dices.
- Un amigo es alguien que nunca te miente.
- Un amigo es una persona especial con la que puedes compartir secretos.
- Un amigo es alguien que es leal contigo, pase lo que pase.

13. Pensar sobre el tiempo

El tiempo es uno de los bienes más valiosos, pero está estrictamente limitado. Aunque físicamente no puedas recrear tiempo, puedes malgastarlo o perderlo considerablemente. El tiempo que se pierde nunca vuelve, pero si te haces cargo de tu tiempo, también te haces cargo de tu vida.

"El tiempo es...

*demasiado rápido para quienes tienen miedo,
demasiado lento para quienes esperan,
demasiado largo para quienes sufren,
demasiado corto para quienes se regocijan,
pero para quienes aman,
el tiempo es eternidad."*

Poema del poeta estadounidense Henry van Dyke, que estaba expuesto en una escuela de Brunel.

Pregunte a los niños cuáles son sus pensamientos, sus comentarios o preguntas sobre el tiempo. Coméntelos.

Pídale que comenten sus propias preguntas, por ejemplo:

- ¿Qué importancia tiene el "tiempo"?
- ¿Qué es, para ti, el "tiempo"?
- ¿A veces pasa el tiempo deprisa y otras despacio? Si es así, ¿por qué? Pon ejemplos.
- ¿Todo cambia con el tiempo?
- ¿Crees que sería posible viajar en el tiempo? ¿Por qué?

Véanse más preguntas y actividades sobre el tiempo en FISHER (1996), páginas 103-105.

Nota sobre "Filosofía para niños"

"Filosofía para niños" fue la creación de Matthew LIPMAN. Siendo catedrático de filosofía en la Columbia University, LIPMAN estaba descontento con lo que consideraba pensamiento deficiente de sus estudiantes. Parecía que les habían preparado para aprender datos y aceptar opiniones de autoridad pero no para pensar por su cuenta. Acabó convencido de que había algo en el modo de enseñarles en la escuela, de pequeños, que no estaba bien. En consecuencia, fundó el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) y desarrolló con algunos colegas un programa denominado "Philosophy for Children", utilizado en más de cuarenta países de todo el mundo. LIPMAN cree que los niños son filósofos naturales porque ven el mundo con curiosidad y asombro. LIPMAN y sus colaboradores han creado una serie de novelas que constituyen un modelo de indagación filosófica, porque en ellas aparecen unos niños ficticios que participan en discusiones, debates, diálogos y desarrollan un pensamiento exploratorio. Sobre el enfoque de LIPMAN, véase la página web del IAPC (cehs.montclair.edu/academic/iapc/).

En los últimos años, se han elaborado muchos recursos para adaptar el enfoque de Matthew LIPMAN de la "Filosofía para niños" a las necesidades de alumnos y maestros del Reino Unido. Un enfoque de este tipo es el de las *Stories for Thinking*^{*}, de FISHER (1996). El objetivo es, mediante el uso de relatos y otros tipos de estímulos para el diálogo filosófico, extender el diálogo y el pensamiento en una comunidad de indagación en el aula (véase: www.sapere.org.uk). Véanse también: FISHER, 2008a y www.teachingthinking.net.

* "Cuentos para pensar". (N. del T.)

CAPÍTULO

8

Evaluación dialógica

—... Solamente me permitieron seguir los cursos ordinarios.
 —¿Y en qué consistían? —preguntó Alicia.
 —Pues nos enseñaban a beber y escupir, naturalmente, para empezar —replicó la Tortuga Artificial—, y luego las diversas ramas de la Aritmética: a fumar y a reptar, y también la felificación y la dimisión.
 —Nunca he oído hablar de "felificación" —se atrevió a decir Alicia.
 El Gato levantó sus dos patas en ademán de sorpresa.
 —¿Cómo! Nunca has aprendido a felicitarte! —exclamó—. ¡Al menos sabrás lo que quiere decir "embellecer"! —
 —Sí —dijo Alicia dudando un poco—; quiere decir... hacer algo... un poco... más bello.
 —Pues bien —continuó el Gato—, si no sabes entonces lo que quiere decir "felicitarte", desde luego eres torpe de remate.
 Con esto, Alicia no se sintió con ánimos para seguir preguntando, de forma que se volvió hacia la Tortuga Artificial y le dijo:
 —¿Qué otras cosas aprendían allí?
 —Buena, teníamos Histeria —replicó la Tortuga Artificial, llevando la cuenta con las extremidades de sus aletas—, Histeria antigua y moderna, con Mareografía; luego, Bidiujo; el profesor era un viejo congrejo que venía una vez a la semana; él fue el que nos enseñó a bidiujar y a bofetear y la tintura al boleo.

(De *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll*.)

Este capítulo examina diversas formas de interesar a los niños en el diálogo para ayudar a mejorar su comprensión de lo que aprendan y de sí mismos como aprendices. El aprendizaje de los niños no está en lo que escriban ni en otros tra-

* El texto traducido de *Alicia en el País de las Maravillas* está tomado de la traducción de Jaime de CUEVA (Madrid: Alianza Editorial, 1970, págs. 135-136). Como indica el traductor, este texto es de los más difíciles de traducir de toda la obra a causa de los juegos de palabras que, meritoriamente, el traductor ha trasladado, en la medida de lo posible, al castellano: "fumar y reptar", por "sumar y restar"; "felificación" y "dimisión", por "multiplicación" y "división"; "Histeria", por "Historia"; "Mareografía", por "Geografía", siguiendo, en este caso, el texto inglés (*Saeography*), coherente con el personaje: la Tortuga Artificial; "Bidiujo", por "Dibujo", y así sucesivamente. (N. del T.)

bajos que hagan en sus libros. Se produce en sus cabezas y la mejor prueba de su aprendizaje se encuentra en su capacidad de comentario.

En el pasado, se pensaba que la evaluación del aprendizaje de los niños consistía simplemente en ponerles notas o calificaciones. La función del maestro o profesor era valorar lo que los alumnos hacían bien o mal. A veces, los maestros daban un comentario a la nota, como: "Debe trabajar más", a lo que, en una ocasión, un niño respondió: "¿Trabajar más para hacer qué?", y un amigo añadió: "Trabajar más para dejar la escuela, creo yo".

En los últimos años, los maestros y profesores han desarrollado enfoques más dialógicos, incluyendo el diálogo con los alumnos acerca de lo aprendido y de lo que quizá tengan que hacer para llegar a ser mejores alumnos. La investigación de BLACK Y WILLIAM (1998) demostró que los niños que tenían estos maestros más dialógicos obtenían mejores resultados en las tareas de aprendizaje futuras que quienes simplemente habían recibido sus calificaciones.

La investigación muestra que responder al trabajo de los niños con una lista de calificaciones no mejora de por sí el aprendizaje. Se ayuda más a los niños cuando no se los distrae de su trabajo centrando la atención en las calificaciones otorgadas. A menudo, los maestros y profesores quieren empujar las notas por comentarios evaluativos centrados en lo que se esté aprendiendo, descubren que los niños valoran sus comentarios y los utilizan para contribuir a mejorar su trabajo. Aún se obtenían mejores resultados cuando los maestros compartían comentarios escritos con el diálogo sobre el aprendizaje. El objetivo de este diálogo no es solo dar a los niños una retroinformación crítica y reactiva sobre su trabajo, sino permitirles identificar lo que tienen que hacer para mejorar los resultados de su aprendizaje. La evaluación dialógica es un diálogo sobre el aprendizaje que trata de movilizar el pensamiento de los niños. Pasado de los niveles literales o fácticos a los evaluativos y metacognitivos. La Tabla 8.1 ilustra estos niveles de pensamiento.

Tabla 8.1 Niveles de pensamiento de los niños

El diálogo sobre el aprendizaje puede ser:

Literal o fáctico: sobre sus notas o calificaciones, lo que hayan hecho bien o mal.

Crítico: analizar por qué obtienen sus notas o calificaciones o sus respuestas correctas o equivocadas.

Creativo: comentar lo que el alumno puede intentar hacer para mejorar.

Evaluativo: valorar sus resultados de aprendizaje, rendimiento y pasos siguientes.

Metacognitivo: desarrollar la comprensión de sí mismos de los niños como pensadores y aprendices.

La evaluación dialógica traslada el centro de atención de los juicios competitivos y sumativos a ayudar a los niños en el proceso formativo del aprendizaje. La motivación mejor del aprendizaje no se consigue ofreciendo recompensas, como calificaciones o méritos. Si el aprendizaje se considera como una competición, los alumnos se darán cuenta rápidamente de que hay tanto perdedores como ganadores. Los que tengan un historial de perdedores no estarán muy interesados por hacer un esfuerzo. Si el objetivo es motivar el esfuerzo de los niños para aprender, el tipo de retroinformación que reciban es crucial. Tiene que ser dialógico. Hay que estimularlos para que piensen en los comentarios que se hagan y respondan a ellos y ayudarlos a entender lo que necesitan para mejorar.

La investigación de Dweck (2000, 2006) ha demostrado que el enfoque orientado a las notas y calificaciones dirige la atención a la capacidad de los niños en vez de a la importancia de su esfuerzo. Esto daña la autoestima de los alumnos y alumnas que rinden poco y hace que los que rinden mucho sean reacios a asumir riesgos, dado que el fracaso puede dañar su reputación. La retroinformación que se centra en el éxito en el aprendizaje y señala los pasos siguientes de este proceso invita a los niños a creer que pueden mejorar y motiva mejor sus esfuerzos. Cuando le preguntaron por qué pensaba que su maestro dialógico era bueno, un niño dijo: "Mi maestro quiere saber lo que pienso, ¡no solo si averiguo la respuesta correcta!".

A continuación, aparecen las fases de un enfoque dialógico de la evaluación del aprendizaje que comentamos en este capítulo:

1. Revisar los resultados.
2. Reflexionar sobre el progreso.
3. Recibir retroinformación crítica.
4. Establecer objetivos de aprendizaje.
5. Evaluar a otros.
6. Autoevaluación y concienciación: El desarrollo de la metacognición.
7. Evaluar el diálogo.
8. Evaluación dialógica en la práctica.

Los niños solo alcanzarán un objetivo de aprendizaje si entienden el objetivo y pueden evaluar lo que tienen que hacer para alcanzarlo. Por tanto, la autoevaluación es una parte esencial del aprendizaje dialógico. En la práctica, la evaluación por los compañeros es importante como prerrequisito de la autoevaluación. La evaluación por los compañeros es particularmente valiosa porque, cuando dialogan entre sí, los niños explican a menudo lo que dicen con un lenguaje más centrado y refuerzan su propio aprendizaje tratando de enseñar y evaluar a sus compañeros.

Revisar los resultados

No es la más fuerte de las especies la que sobrevive ni la más inteligente, sino la que es más receptiva al cambio.

(Charles Darwin: *Sobre el origen de las especies*.)

El proceso de revisión supone echar la vista atrás sobre la propia experiencia y pensar en lo que ha ido bien, lo que podría haberse hecho mejor y lo que se haya aprendido de la experiencia, si se ha aprendido algo. No se trata solo de revisar acciones y resultados, sino de ser metacognitivos, ayudando a los niños a pensar sobre su propio pensamiento y su aprendizaje y en cómo podrían pensar mejor y aprender más.

En una revisión, pueden utilizarse las preguntas para examinar tanto los puntos positivos como los posibles problemas en una tarea de aprendizaje:

- ¿Qué se ha conseguido hasta ahora? ¿Cuáles son los puntos positivos, el progreso realizado?
- ¿Qué pasa si te atascas? ¿Cuáles son los obstáculos para tu aprendizaje y cómo puedes superarlos?

El proceso de revisión incorpora un tiempo de reflexión acerca de lo que hayan estado estudiando los niños, tanto mientras se realiza una tarea como al finalizarla, e implica dialogar sobre lo que están aprendiendo y lo que les resulte difícil, por ejemplo:

- *Revisando los objetivos de aprendizaje:* ¿Qué estás tratando de aprender? ¿Qué esperas conseguir? ¿Qué se considera satisfactorio?
- *Revisando lo que haya ocurrido o esté ocurriendo:* Explica lo que has hecho/estás haciendo. ¿Qué pretendes hacer a continuación? ¿Por qué?
- *Revisando los métodos utilizados:* ¿Qué métodos estás utilizando? ¿Qué problemas has encontrado? ¿Podrían mejorarse tus métodos?
- *Revisando los resultados conseguidos hasta el momento:* ¿Cuáles son los resultados obtenidos hasta ahora? ¿Estás consiguiendo los resultados que quieres? ¿Por qué?

Véase en la pág. 254 una actividad para motivar al alumnado a comentar la evaluación de las necesidades de los demás.

Los niños tienen que entender que pueden equivocarse. También tienen que adquirir la fortaleza y la resistencia necesarias para superar los fallos y reconocer que algunos problemas no pueden resolverse con facilidad. Si les parece que

algunas tareas son excesivamente difíciles, ¿saben dónde conseguir ayuda o consejo? En la pág. 253, hay una actividad que presenta un famoso ejemplo de una persona que se enfrenta a algo que parecía fácil pero que, según se demuestra, es imposible llevar a cabo. Los niños han de tener en cuenta a veces la pregunta que plantea: *¿Esta tarea es posible o imposible? ¿Por qué?*

Reflexionar sobre el progreso

Un día, al ir a casa, Nasrudín pensó tomar un atajo a través de los bosques. "¿Para qué —se preguntó— voy a ir por esta polvorienta carretera cuando puedo caminar por el bosque, escuchando los pájaros y disfrutando de la naturaleza? ¡Éste es uno de esos raros días de sol radiante y buena suerte!"

Dicho y hecho: se internó en el bosque. Sin embargo, no había llegado muy lejos cuando se cayó en un gran hoyo. Allí tendido, en el fondo del hoyo, reflexionó sobre su progreso.

"Después de todo —pensó—, no es hoy un día de suerte. Así que menos mal que se me ocurrió tomar este atajo. Si en un hermoso lugar como éste pueden suceder cosas así, no quiero imaginar lo que podría haberme sucedido en aquella polvorienta carretera".

Hay personas que son positivas con respecto a sí mismas. Tienen esta actitud: "Aprendo, recuerdo y comprendo bien las cosas". Son curiosas y tienen la suficiente confianza en sí mismas para buscar respuestas por su cuenta. Son capaces de afrontar el fracaso y la frustración. Hacen todo lo que pueden frente a los retos y esto las convierte en buenas aprendizas. Otras tienen la sensación de que no son capaces de aprender lo suficiente. Carecen de confianza en sí mismas y en su capacidad de salir airoso. Prevén que fracasarán y todo les resulta difícil. Cuando cometen errores, éstos les confirman su sensación de fracaso. ¿Sus alumnas y alumnos son aprendices positivos o negativos?

Aprendices positivos y negativos

Ser positivo o negativo con respecto al aprendizaje no tiene nada que ver con la inteligencia, sino que es una forma de verse uno a sí mismo y la propia capacidad de hacer cosas. Todas las personas tienen elementos de sentimientos positivos y negativos sobre sí mismas, pero estas actitudes mentales pueden modificarse. Las personas pueden influir y cambiar la forma de sentirse ellas mismas y de que las aprecien las demás si se les motiva para que lo hagan así.

Los aprendices positivos son constantes frente a las dificultades y los obstáculos, mientras que los negativos tienden a evitar los retos y abandonan con facilidad. Los aprendices positivos son independientes y autormotivados, mientras que los aprendices negativos tienden a depender de las orientaciones y de la aprobación de otras personas. A los aprendices positivos no les asustan las experiencias nuevas y exigentes, mientras que los negativos prefieren repetir lo que saben que pueden hacer y no asumen riesgos.

La Tabla 8.2 muestra algunas características de las actitudes positivas y negativas ante el aprendizaje.

Comente esta lista con los niños y pídeles que evalúen qué clase de aprendices creen que son y qué pueden hacer al respecto.

Tabla 8.2 *Actitudes positivas y negativas ante el aprendizaje*

APRENDICES POSITIVOS	APRENDICES NEGATIVOS
Están dispuestos a abordar tareas difíciles.	No están dispuestos a aceptar desafíos.
Ven los problemas como retos.	Ven los problemas como "test" de capacidad.
Aceptan el fracaso sin excusas.	Rápidamente presentan excusas por sus fracasos.
Enfocan las cosas de forma flexible: prueban otros modos.	Enfocan las cosas de forma rígida y abandonan con facilidad.
Están autormotivados para aprender.	Dependen de la aprobación de los demás.
Quieren alcanzar los objetivos de aprendizaje.	Quieren quedar bien.
Tienen una visión positiva de su competencia.	Son negativos con respecto a sí mismos.
Tienen una visión positiva de su aprendizaje.	Son negativos con respecto al aprendizaje.

Elogio

La confianza en sí y los sentimientos positivos aumentan gracias al elogio, si éste es auténtico y específico. Los niños necesitan que los demás les digan lo que han hecho bien, porque pueden haber olvidado o no saber qué han realizado correctamente. Necesitan que los demás los ayuden a reconocer su propio pro-

greso y que se lo recuerden. Sin embargo, el valor de ese elogio tiene mucho que ver con su enfoque.

La investigación de Dweck descubrió que los estudiantes que recibían elogios por su inteligencia adoptaban a menudo un modo de pensar fijo. Rechazaban una tarea exigente con la que podían aprender, seleccionando, en cambio, la que les hiciera parecer inteligentes. Cuando el trabajo les resultaba difícil y cometían errores, perdían seguridad en su capacidad, pensando que eran menos listos y acababan rindiendo poco. Los estudiantes a los que se elogiaba por su esfuerzo y los aspectos concretos de lo que hacían que su trabajo fuese bueno adoptaban una forma de pensar orientada al crecimiento. Buscaban los retos y mantenían su confianza en sí mismos y les encantaba enfrentarse a las dificultades. Estos estudiantes acababan rindiendo mucho más tanto en las pruebas académicas como en los tests de inteligencia.

Elogiar los procesos de su aprendizaje (por ej., su esfuerzo, las estrategias utilizadas, su concentración, las opciones elegidas) y su constancia los ayudaban a mantenerse motivados, seguros de sí y eficaces. La mentalidad de crecimiento motiva a los niños para interesarse por el aprendizaje y a aprender más eficazmente.

Para garantizar el progreso en el proceso de aprendizaje, los niños tienen que:

- avanzar en pequeños pasos;
- establecer objetivos intermedios;
- tener presentes los objetivos a largo plazo;
- perseverar en lo que es importante;
- revisar el progreso y los resultados finales.

Preguntas para revisar el progreso

En la Tabla 8.3 aparecen las preguntas que los alumnos pueden hacerse al revisar su progreso.

La revisión de los logros, el progreso y los objetivos futuros de los niños puede hacerse a diario, semanalmente o al cabo de períodos de tiempo más largos. Las revisiones plenarias o las minirrevisiones pueden tener lugar en diferentes momentos de una clase o al final de la misma. Muchas escuelas fijan también un momento en cada trimestre para que los niños participen en una revisión dialógica a largo plazo, por ejemplo, en una entrevista, en la que también participen los padres o cuidadores.

Tabla 8.3 Preguntas que los niños pueden hacer y comentar al revisar su progreso

PREGUNTA QUE HACER	LA FINALIDAD DE LA PREGUNTA ES
"¿Hasta qué punto me he esforzado?"	Evaluar tu esfuerzo
"¿Qué he aprendido?"	Evaluar tu aprendizaje
"¿Qué he conseguido?"	Centrarte en tu rendimiento
"¿De qué me siento orgulloso u orgullosa?"	Identificar las razones para sentirte con ánimo positivo
"¿Qué me gusta hacer/aprender?"	Pensar en tus preferencias
"¿Qué hago bien?"	Concienciarte de tus virtudes
"¿Qué me resulta difícil?"	Concienciarte de tus dificultades y problemas
"¿Qué quiero ser capaz de hacer/mejorar/aprender?"	Planear y fijarte objetivos para el futuro
"¿Qué ayuda necesito?"	Concienciarte de la ayuda que te haga falta
"¿Qué pienso de mí como aprendiz o aprendiza?"	Evaluarte como aprendiz o aprendiza (véase a continuación)

Registrar el rendimiento

Queremos que los niños discutan y registren sus éxitos en el aprendizaje porque esto estimula el optimismo y valora su esfuerzo. También se les puede pedir que registren por escrito sus logros y progreso (véase un enfoque que se sugiere al respecto en la pág. 254) o llevar un "diario de diálogos". El "diario de diálogos" les anima a que reflexionen sobre su participación en actividades dialógicas tomando notas breves, por ejemplo, sobre sus aportaciones al diálogo, las ideas de los demás, las áreas que se dominan y las cosas en las que deben mejorar. Los interlocutores también pueden apoyarse mutuamente registrando los logros de los demás, por ejemplo, poniendo un signo positivo a un trabajo. Como decía Melanie, de 10 años, "si estás haciéndolo mal, es bueno que un amigo te corrija".

Recibir retroinformación crítica

Los niños necesitan tener una retroinformación dialógica de una serie de personas cooperadoras: maestros, amigos, otras personas del grupo, compañeros mayores, ayudantes de docencia, padres y cuidadores. La retroinformación puede ser un proceso doloroso, sobre todo para los alumnos y alumnas vulnerables, por lo que es importante el asesoramiento para dar y recibir retroinformación. A menudo, los niños asumen mejor la retroinformación crítica, creativa y evaluativa cuando han aprendido el modo de ayudar mejor y dar retroinformación a los demás (véase, más adelante, la sección "Compañeros de aprendizaje", pág. 242).

Comente con los niños el valor de tener "críticos amigos" en los estudios y en la vida. Cuénteles las ocasiones en las que la retroinformación crítica ha sido importante para usted. Dialogue sobre la mejor manera de aprovechar la retroinformación y los consejos dados por otras personas. Comente los siguientes principios de la retroinformación:

- Pide consejo a personas en las que confíes y a las que respetes.
- Sé sincero y mantén tu apertura mental al comentar el trabajo.
- La retroinformación cara a cara es la mejor, a pesar de lo difícil que pueda resultar.
- Prepárate a hacer preguntas: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿qué?
- Escucha atentamente las respuestas y comentarios que recibas.
- Céntrate en cuestiones concretas que quieras conocer.
- Mantén la mente abierta; no te apresures a discutir ni a rechazar lo que digan otras personas.
- Admite los posibles errores, evita siempre las excusas, recuerda que nadie es perfecto.
- No te molestes por las críticas; acepta tus deficiencias si quieres mejorar.
- Evalúa sus comentarios, juzga sus pruebas; acepta el consejo, pero rechaza lo que no esté bien.

Véase un conjunto de preguntas acerca de dar y recibir retroinformación sobre el aprendizaje para que las comenten los niños en la pág. 255.

Establecer objetivos de aprendizaje

Un día, Nasrudín se quedó dormido mientras iba por la carretera montado en su pequeño borrico gris. Al ver la ocasión para gastar una broma, varios niños se le acercaron sigilosamente y cogieron la alforja del lomo del burro. Después, esperaron a ver qué pasaba.

Cuando Nasrudín llegó a su puerta, desmontó y buscó la alforja. No estaba allí. Se frotó los ojos y volvió a mirar. Al mirar a su alrededor, vio que los niños le miraban.

—¡Niños! —gritó—, mi alforja ha desaparecido. Si no me la devolvéis, sé lo que haré...

Los niños se miraron unos a otros, preocupados, preguntándose qué haría Nasrudín. De repente, su broma se había transformado en una cuestión grave. Rápidamente, devolvieron la alforja a Nasrudín. Uno de ellos dijo:

—Ahora, por favor, díganos que era lo que iba a hacer si no le hubiésemos devuelto la alforja.

—¡Oh! —dijo Nasrudín, sonriendo—, en casa tengo una alfombra vieja. Si no me hubieseis devuelto la alforja, habría hecho una nueva.

Los buenos aprendices fijan sus propios objetivos y pueden comentar lo que quieren conseguir. Si les parece difícil hacerlo, quizá necesitan ayuda para planificar sus objetivos; pero, como solía decir la pionera de la educación infantil Maria Montessori, no debemos hacerle al niño lo que pueda realizar por su cuenta. Un maestro dialógico animaría a los niños a fijar sus propios objetivos de aprendizaje y a tratar de buscar todas las posibilidades en una situación de aprendizaje, no solo la respuesta correcta, como en este extracto de diálogo de una clase de matemáticas:

Maestro: ¿Está bien?

Niño: Sí, creo que sí.

Maestro: ¿Estás seguro?

Niño: Lo he resuelto y después lo he comprobado.

Maestro: Entonces, ¿es la respuesta correcta? [el niño asiente] ¿La única?

Niño: Sí. No. No lo sé. Bueno, quizá haya otras respuestas correctas. [Pausa, mientras el niño piensa]. Sí, puedo ver otra.

Maestro: ¿Es ésta?

Niño: Podría haber más. Voy a ver si las encuentro.

Maestro: ¿Cuándo lo dejarás?

Niño: Cuando no encuentre más.

Maestro: ¡Tendrás que convencerme de que no puede haber más!

La evaluación dialógica trata de ayudar a los niños a desarrollar unas actitudes positivas con respecto a aprender a aprender. Con ello, les ayudamos a centrarse en lo que es importante que piensen, aprendan y hagan, y se responsabilicen de su propio aprendizaje. Mediante el diálogo, podemos ayudarlos a fijar objetivos de aprendizaje a largo plazo, por ejemplo, a uno, cinco o diez años vista, u objetivos a corto plazo para un día, una semana o un mes (véase, en la pág. 255, una actividad que les pide dialogar sobre su plan de acción y sus objetivos de aprendizaje).

Evaluar a otros: Discutir los criterios y razones para hacer juicios

Tenemos que dejar claros los criterios por los que se juzgan las cosas e invitar a los niños a que discutan, identifiquen y definan los criterios para juzgarse ellos mismos, sobre todo si se les pide que evalúen a otros. Les resultará más fácil evaluar a otros que autoevaluarse y las destrezas de autoevaluación se desarrollan primero mostrándoles cómo evaluar a otros. Por ejemplo, muéstreles dos trabajos realizados por otras personas (anónimos) y pídale que los evalúen con un compañero o compañera para decidir cuál es mejor y por qué. Sus descripciones de lo que es bueno pueden utilizarse para identificar los criterios que estén usando para hacer sus juicios.

Los criterios están implícitos en todos los juicios que hagamos y todas las decisiones que tomemos. Lo que tenemos que hacer con los niños es ayudarlos a hacer explícitos los criterios con los que pueden evaluar a otros y con los que evaluarse a sí mismos. Con los alumnos y alumnas de primaria, empezamos haciendo que comenten el trabajo y construyendo con ellos los criterios con los que juzgar cualquier tarea.

Dialogue con los niños acerca de si saben qué es un criterio para juzgar (un criterio es una norma que utilizamos para evaluar lo que hayamos pensado o hecho, evaluar el proceso y juzgar el resultado). Comenten distintos tipos de criterios, como:

- Un único criterio necesario o condición categorial, por ejemplo, el objetivo de que las palabras de un trabajo tengan que estar ortográficamente bien escritos.

- Uno de una serie de criterios, algunos de los cuales o todos pueden ser suficientes; por ejemplo: "estos son los criterios para un trabajo satisfactorio..."
- Objetivos a los que aspiramos, deseables, aunque sean cuestión de grado; por ejemplo, mejorar las calificaciones en una prueba (una norma comparativa que está abierta a la interpretación).

En otras palabras, los criterios pueden ser únicos o plurales, normas absolutas o comparativas con las que podemos juzgar las cosas. Tome nota de los criterios que hayan identificado y dialogue con niños mayores acerca de si son condiciones necesarias, suficientes o deseables. Una herramienta útil para la evaluación dialógica es una "escala de valoración", utilizada por muchos maestros, que muestra los criterios de éxito para la tarea y tiene columnas para la autoevaluación, la evaluación del compañero y la del maestro.

Comente lo que caracteriza a un buen compañero de aprendizaje

Los compañeros de aprendizaje pueden ayudar a los niños a evaluar y mejorar su trabajo. Comente con ellos qué caracteriza a un buen compañero de estudio. Dialogue y acuerden un conjunto de criterios con los que juzgar si una persona es una buena compañera de estudio. Una clase de niños y niñas de 9 años, por ejemplo, acordó las tres reglas de oro siguientes para la retroinformación dialógica con el compañero o la compañera de aprendizaje:

- Respeta el trabajo de tu compañero o compañera, sin menospreciar.
- Busca cosas buenas que decir sobre el trabajo.
- Sugiere cómo mejorar el trabajo.

La maestra quería que la retroinformación de los compañeros y compañeras de estudio estuviese relacionada más específicamente con el aprendizaje, por lo que les preguntó cómo podían formularse las sugerencias y si éstas deberían estar relacionadas con los objetivos de aprendizaje de la lección. Tras el diálogo con la maestra, añadieron a la lista los criterios de que:

- Las sugerencias deberían formularse con expresiones positivas.
- Las sugerencias deberían estar relacionadas con los objetivos de aprendizaje.

Sobre los compañeros y compañeras de estudio, véase la pág. 258.

Ayúdelos a hacer preguntas abiertas

Cuando los niños ayudan a evaluar el trabajo de otros, necesitan saber qué tipos de preguntas hacer; por ejemplo, preguntas abiertas o socráticas que:

- Evalúen la consciencia del aprendizaje: ¿Qué has aprendido? ¿Qué has descubierto? ¿Qué has hecho bien? ¿Qué tienes que aprender/hacer a continuación?
- Sondear actitudes y sentimientos: ¿Qué te gusta hacer/aprender? ¿... te hace sentirte bien/mal? ¿De qué te sientes orgulloso u orgullosa?
- Estimule el establecimiento de objetivos: ¿Qué tienes que hacer mejor? ¿Qué te ayudaría? ¿Cuáles son tus objetivos?

Comente estas preguntas con los niños e invítelos a que indiquen la mejor manera de prestar ayuda dialógica a otros. A continuación, un maestro pregunta a un alumno de 10 años qué consejo daría para ayudar a otro más pequeño para que redactara mejor:

Maestro: ¿Qué te parece lo más importante para convertirte en un buen escritor?

Niño: Leer y prescindir de las partes aburridas.

Maestro: ¿Qué tipo de cosas son aburridas?

Niño: Bueno, supongo que las partes en las que no ocurre nada.

Maestro: ¿Como cuáles?

Niño: Bueno, cuáles son sus nombres y eso.

Maestro: Entonces, ¿no te importa si no sabes quién es cada cual?

Niño: Bueno, es mejor si lo averiguas a partir de lo que está ocurriendo, ¿no?, cuando las personas les gritan y esa clase de cosas, en la historia.

Maestro: Bien, entonces, ¿descubres a los personajes a partir de lo que sucede, en vez de que te digan quiénes son?

Niño: Sí. Y la otra cosa de los buenos relatos es comprobar que todo tiene sentido, que van como la seda.

Maestro: ¿Cómo haces eso?

Niño: Leyéndoselo a otra persona o, simplemente, diciéndoselo mientras sigues trabajando en ello.

Maestro: ¿Qué es más útil?

Niño: Depende de lo que tengas que hacer. Contarlo te ayuda a comprobar que se trata de una buena historia. Leerlo en voz alta te dice si funciona. En realidad, lo mejor es que otra persona lo lea en voz alta. Así puedes oír lo que has escrito.

En un diálogo, hay momentos clave en los que el maestro opta por aceptar simplemente lo que dice un alumno y lo deja ahí o investiga algo más para apoyar o cuestionar el pensamiento del niño.

La prueba de un buen diálogo está en que el maestro haya escuchado lo que dicen sus alumnos y haya procurado también indagar más a fondo en su pensamiento. Esa indagación es lo que hace que el diálogo sobre el aprendizaje sea mejor que limitarse a escribir o hacer un comentario.

Autoevaluación y concienciación: El desarrollo de la metacognición

La autoevaluación puede estar incluida en todas las lecciones, por ejemplo, pidiendo a los alumnos, después de una lección o período de estudio, que comenten y evalúen:

- Lo que saben (o entienden).
- Lo que creen que saben.
- Lo que no saben (o los confunde) acerca del tema de estudio.

Esto los ayudará a identificar lo que han aprendido y lo que tienen que aprender. Ayuda también a desarrollar la metacognición, es decir, la conciencia de sí mismos como pensadores y aprendices.

La metacognición (autoconciencia) consiste en la capacidad de comprender y relacionar con uno mismo. Probablemente sea el aspecto más importante de la inteligencia humana, dado que está ligada al procesamiento de todas las demás formas de inteligencia. Es el "yo" en la cognición, el acceso que tenemos a nuestros propios pensamientos y emociones, a lo que pensamos y sentimos y a por qué hacemos las cosas.

Las actividades siguientes pueden ayudar a desarrollar la conciencia metacognitiva:

- Llevar un diario personal.
- Planificar cómo emplear el tiempo.
- Prever lo que uno será capaz de hacer o aquello con lo que tendrá dificultades.

- Comentar y comprender los propios sentimientos y humor.
- Reconocer cómo es uno mismo y cómo no es (véase más adelante).
- Establecer y alcanzar objetivos personales.
- Revisar y evaluar lo que uno mismo ha hecho.

Si podemos ayudar a los niños a llevar el proceso de aprendizaje a un nivel consciente, conocerán mejor sus propios procesos de pensamiento y tendrán más control o dominio sobre la organización de su aprendizaje.

Los investigadores han identificado una serie de estrategias metacognitivas que hay que enseñar a los alumnos para que lleguen a ser buenos aprendices e independientes. Éstas implican que el aprendiz o aprendiz:

- Haga preguntas, por ej.: "¿Cuál es el problema?"
- Planifique, por ej.: "¿Qué tengo que hacer?"
- Supervise, por ej.: "¿Cómo lo estoy haciendo?"
- Compruebe, por ej.: "¿Se cumple el plan?"
- Revise, por ej.: "¿Qué tengo que cambiar?"
- Someta a prueba, por ej.: "¿Cómo puedo someterlo a prueba para ver si funciona?"

La mejor manera de desarrollar estas estrategias es a través del diálogo con otros. Mediante las "conversaciones para aprender" con maestros o profesores o con otros alumnos, se aprenden y entienden esas estrategias. Estas conversaciones son particularmente eficaces cuando se realizan en parejas o grupos en los que puedan examinarse distintas formas de interpretar una experiencia de aprendizaje para mutuo beneficio. Los adultos, en especial los maestros y profesores, pueden desempeñar un papel clave promoviendo esta conciencia metacognitiva de los niños, pidiéndoles que expliquen los éxitos y las dificultades que hayan tenido con los problemas. Ese diálogo sobre los procesos de pensamiento y de resolución de problemas en el que participan los niños es lo que los investigadores llaman "metaaprendizaje".

La metacognición implica ser consciente del propio pensamiento, de manera que podamos describir qué clase de pensamiento o destreza de pensamiento estamos utilizando. Por ejemplo, la destreza que se esté utilizando puede tener que ver con:

- *Comprobar la información:* "Voy a comprobar si esta información es cierta".
- *Ser crítico:* "Voy a dar las razones por las que creo..."
- *Ser creativo:* "Voy a pensar creativamente y a utilizar la imaginación".

- **Questionar:** "Voy a cuestionar esto".
- **Decidir:** "Voy a reflexionar sobre las ventajas y desventajas antes de decidir".
- **Evaluar:** "Voy a evaluar hasta qué punto he alcanzado mi objetivo".

Ser metacognitivo significa que los niños administren su propio pensamiento. Lo gestionan prestando atención antes de empezar, supervisando y corrigiendo mientras lo hacen y revisando lo hecho una vez finalizado. Controlar el pensamiento no solo supone ser capaz de prestar atención conscientemente a lo que están haciendo, sino a cómo están pensando. Saben que están ejerciendo un control sobre nuestro pensamiento cuando dirigen el suyo de determinadas formas; por ejemplo, cuando dicen: "debo tener más cuidado", "debo cambiar mi plan" o "¿cómo sé que esta información es cierta?"

Las destrezas metacognitivas se desarrollan con la edad, pero también con la práctica y se muestran en distintos niveles de consciencia.

Niveles de consciencia

- **Uso táctico:** los niños toman decisiones sin pensar en ellas en realidad.
- **Uso consciente:** los niños toman conciencia de una estrategia o proceso de decisión.
- **Uso estratégico:** los niños organizan su pensamiento, seleccionando estrategias para decidir.
- **Uso reflexivo:** los niños reflexionan sobre el pensamiento antes, durante y después del proceso, teniendo en cuenta el progreso y cómo mejorarlo.

Colgar en la pared una lista de cuestiones metacognitivas puede ayudar a recordar a los niños los tipos de preguntas que pueden hacerse y comentar con los demás.

Se animó a los maestros a que expusieran en todas las clases algunos estímulos metacognitivos. Las preguntas que los maestros exponían en cada clase variaban. Éstas eran las preguntas motivadoras:

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Qué te ha parecido difícil hoy?
- ¿Cómo puedes aplicar lo que has aprendido?
- ¿Qué podrías haber hecho mejor?
- ¿Qué quieres aprender mañana?
- ¿Qué te ayuda a aprender?

Cuadernos de pensamientos: Crear un espacio para pensar en el aprendizaje

Muchos maestros y profesores animan a sus alumnas y alumnos a que lleven diarios, diarios de estudio o "cuadernos de pensamientos" como diarios de aprendizaje en los que anoten sus preguntas, observaciones y sentimientos acerca de lo que se haya enseñado, aprendido o discutido. Los niños necesitan ayuda para llevar esos diarios y para aprender de ellos. Las preguntas del estilo de las que aparecen antes pueden ayudar a centrar sus respuestas. Sus diarios pueden ser interactivos, de manera que el maestro o un compañero seleccionado redacten respuestas escritas al comienzo del diario. También es cierto que los niños pueden preferir que sus diarios sean de carácter privado, con el fin de sentirse libres para anotar sus auténticos sentimientos y observaciones respecto a lo que hayan aprendido y sobre sí mismos como aprendices.

A continuación, hay un ejemplo de las orientaciones que dió un maestro a sus alumnos y alumnas de primaria al presentarles por primera vez los "cuadernos de pensamientos"¹:

Los cuadernos de pensamientos nos ayudan a pensar acerca de:

- Cómo pensamos.
- Cómo aprendemos.
- Por qué no entendemos y qué hacemos al respecto.
- Explicar nuestro pensamiento: por qué pensamos esto...

Los cuadernos de pensamientos nos ayudan a recordar que:

- Somos personas que piensan y aprenden.
- Tenemos que ser sinceros acerca de nuestros éxitos.
- No tenemos que estresarnos si nos equivocamos o algo nos resulta difícil: ¡tenemos que pensar "por qué" y hacer algo al respecto!

En mi cuaderno de pensamientos, puedo escribir:

- Lo nuevo que he aprendido.
- Lo que he aprendido mejor.
- Algo que estoy aprendiendo en la actualidad, explicado con mis propias palabras para demostrar que lo entiendo.

¹ Agradezco a Julie Winyard este ejemplo de orientación y la página del "cuaderno de pensamientos" de la Figura 8.1.

- Palabras nuevas y lo que significan.
- Mi mejor pensamiento del día y por qué creo que es mi mejor pensamiento.
- Cómo podría mejorar mi pensamiento.

También puedo escribir sobre mis:

- Pensamientos.
- Sentimientos.
- Preguntas.
- Confusiones.
- Preocupaciones.
- Y momentos "¡EUREKA, LO CONSEGUÍ!" de mi pensamiento y de mi aprendizaje.

La Figura 8.1 es una página de un "cuaderno de pensamientos" de un alumno con necesidades especiales que reflexiona sobre sí mismo como aprendiz, que constituyó una base muy útil para el posterior diálogo con el maestro.



Figura 8.1. Página del "cuaderno de pensamientos" de un niño: ¿qué clase de aprendiz eres?

El proceso de evaluación dialógica es un medio ideal para desarrollar estas importantes funciones metacognitivas relacionadas con el aprendizaje:

- *Significado Interior:* tener una sensación de finalidad del aprendizaje y conocer las razones, el valor y la significación de las actividades de aprendizaje.
- *Autorregulación:* desarrollar la necesidad de pensar en su trabajo y planearlo, estimulando el autocontrol y la responsabilidad personal del aprendizaje.
- *Sentimientos de competencia:* sentirse seguro con respecto al aprendizaje, sabiendo lo que puedes hacer y cómo conseguir ayuda.
- *Sentimientos de desafío:* ser consciente de sí mismo, sabiendo cómo afrontar el desafío, la dificultad y el fracaso.
- *Comunicar:* desarrollar la capacidad de comunicarse, compartir los pensamientos mediante el diálogo, la expresión escrita y creativa.
- *Fijar objetivos:* fijarse objetivos personales o de aprendizaje a los que aspirar, teniendo unas expectativas elevadas pero realistas.
- *Ser consciente del cambio personal:* saber que puedes cambiar, recibiendo retroinformación sobre el aprendizaje e identificando los logros.

Evaluar el diálogo

Un buen diálogo no se limita a hablar y escuchar...es cuando aprendes algo.

(Paul, 10 años.)

Implique a los niños en la evaluación del diálogo en el aula. Pídale que identifiquen los criterios de éxito con los que juzgar las cualidades de un diálogo. Por ejemplo, para que el diálogo sea posible, las personas participantes tienen que escuchar y responder. Para que se mantenga, hacen falta interés y participación. Cuando el diálogo es bueno, los participantes muestran destrezas dialógicas y un incremento de su comprensión, y lo que dicen y hacen pone de manifiesto que se está produciendo el aprendizaje.

El marco para evaluar el diálogo que muestra la Tabla 8.4 presenta los criterios de éxito con una descripción de la evidencia de estos distintos niveles de compromiso. El marco puede constituir la base de un registro de evaluación o servir de estímulo para el diálogo con los niños.

La evaluación dialógica debe integrarse con otros registros y estar incluida en la planificación diaria de clase. Está relacionada con escuchar lo que todos y cada uno de los niños hace, dice y aprende, con pensar en ello y con responder a ello.

Tabla 8.4 Un marco de referencia para evaluar el diálogo

CRITERIOS DE ÉXITO	EVIDENCIA	CONDUCTAS DE APRENDIZAJE
Escuchar	Se centra en lo que se dice y se presta atención a ello.	Escucharse unos a otros y mirar a quien esté hablando.
Responder	Responde al diálogo hablando y escuchando.	Alguna aportación hablada o escucha activa, utilizando la expresión facial o el movimiento, como asentir, en respuesta a otros hablantes.
Interés	Muestra atención e interés consistentes en el diálogo.	Responder con coherencia a las aportaciones de los otros y demostrar interés en el diálogo, aunque no necesariamente diciendo muchas cosas.
Participación	Interés por compartir, respetando los turnos y contribuyendo al diálogo.	Hace aportaciones extensas, basándose en lo que dicen otros o exponiendo otros puntos de vista, sin limitar sus respuestas a monosílabos.
Destrezas dialógicas	Exhibe su capacidad de escuchar activamente, preguntar, comunicar, razonar, ampliar ideas y colaborar en el diálogo con otros.	Incluye establecer contacto visual, intervenir por turno, hablar de forma audible y con soltura, hacer buen uso del lenguaje, hacer preguntas relevantes, utilizar argumentos persuasivos, presentar ideas exploratorias, dar buenas razones y pruebas, cuestionar a los otros, basarse en ideas y mantener el diálogo.
Comprensión	Desarrolla conocimientos, conceptos o entendimiento mediante el diálogo, es capaz de juzgar y evaluar la calidad del diálogo.	Capaz de identificar cómo se han desarrollado los conocimientos, las ideas y los conceptos mediante el diálogo; capaz de juzgar y evaluar la calidad del diálogo y sus aportaciones al mismo, y de señalar cómo pueden mejorarse.

Resumen de los principios clave

Los mensajes clave de este capítulo que reflejan los mensajes principales de la investigación sobre la evaluación eficaz del aprendizaje son:

1. Hacer explícito el pensamiento sobre el aprendizaje.
2. Interesar a los aprendices en el diálogo sobre su aprendizaje.
3. Ayudar a los aprendices a clarificar lo que significa un aprendizaje satisfactorio.
4. Implicar a los aprendices en la evaluación por los compañeros y en la autoevaluación.
5. Desarrollar la autoconciencia de los aprendices mediante el diálogo y la evaluación del aprendizaje.

El indicador crucial del éxito en la evaluación dialógica es la calidad de las aportaciones de los alumnos. Para ayudar a los niños a progresar como aprendices, tienen que participar en el diálogo sostenido y razonado sobre su aprendizaje, lo que significa que deben expresarse con oraciones plenamente formadas, utilizando palabras como "pienso", "creo" y "porque", sin limitarse a responder con expresiones cortas o monosílabos. Las estrategias siguientes tratan de ayudar a los niños a practicar la traducción de sus pensamientos sobre el aprendizaje en palabras que puedan compartir con los demás.

Evaluación dialógica en la práctica

A continuación, hay ejemplos de actividades que pueden utilizarse para desarrollar la práctica de la evaluación dialógica. Las actividades procuran ayudar a los niños a participar en el diálogo sobre su propio aprendizaje, con el fin de mejorar su capacidad de aprender. Trata de ayudarlos a responsabilizarse de su propio aprendizaje y de impulsar la confianza en su capacidad de aprender y de evaluar el aprendizaje mediante el diálogo con los otros.

Las tareas de evaluación dialógica que se presentan aquí ofrecen formas de estimular el diálogo mediante las siguientes estrategias:

1. Discute las evaluaciones otorgadas por otros.
2. ¿Esta tarea es posible o imposible?

3. Registra el rendimiento.
4. Comenta tus éxitos.
5. Comenta cómo aconsejar a otros.
6. Discute el plan de acción y los objetivos.
7. Discute las metas, los resultados buscados y los criterios de éxito.
8. Comenta el pensamiento y el vocabulario del aprendizaje.
9. Comenta la finalidad y el valor del estudio.
10. Comenta cómo has aprendido.

1. Discute las evaluaciones otorgadas por otros

Comparta y comente ejemplos de personas que evalúan las necesidades de otras, como en el relato siguiente:

Un día, cuando Nasrudín salió de la mezquita después de la oración, un mendigo lo paró y le pidió limosna. Nasrudín le preguntó:

—¿Eres derrochador?

—Sí —replicó el mendigo.

—¿Te gusta sentarte a tomar café y fumar? —preguntó Nasrudín.

—Sí —replicó el mendigo.

—Supongo que te gusta ir a los baños a diario —le dijo Nasrudín.

—Sí —replicó el mendigo.

—... ¿Y quizá te diviertas, incluso bebiendo con los amigos? —preguntó Nasrudín.

—Sí, me gustan todas esas cosas —replicó el mendigo.

—¡Vaya, vaya! —dijo Nasrudín, y le dio una moneda de oro.

Unos metros más allá. Otro mendigo que había oído por casualidad la conversación, también le pidió limosna.

—¿Eres derrochador? —le preguntó Nasrudín.

—No —replicó el segundo mendigo.

—¿Te gusta sentarte a tomar café y fumar? —preguntó Nasrudín.

—No —replicó el segundo mendigo.

—Supongo que te gusta ir a los baños a diario —le dijo Nasrudín.

—No —replicó el segundo mendigo.

—... ¿Y quizá te diviertas, incluso bebiendo con los amigos? —preguntó Nasrudín.

—No, solo quiero vivir con sencillez y rezar —replicó el segundo mendigo. Con lo cual, Nasrudín le dio una pequeña moneda de cobre.

—Pero —gimió el segundo mendigo—, ¿por qué me das una monedilla a mí, un hombre economizador y piadoso, cuando le das a ese compañero derrochador una moneda de oro?

—¡Ah, amigo mío! —replicó Nasrudín— sus necesidades son mayores que las tuyas.

Comparta esta historia con los niños y comente las preguntas que surjan de ella, como:

- ¿Tenía razón Nasrudín en lo que dijo o hizo?
- ¿Cuál es la mejor manera de evaluar lo que necesitan otras personas?
- ¿Cómo debería evaluar la gente lo que tú necesitas?

2. ¿Esta tarea es posible o imposible?

El escritor Ibn Kallikan escribió por primera vez este relato de "Sissa y el ajedrez" en 1256 d.C.

Según una antigua tradición, la persona que inventó el ajedrez fue un indio llamado Sissa ben Dahir. Presentó el juego al rey Stham como un medio excelente para entrenar a las personas a pensar en estrategias con el fin de ganar guerras. El rey quedó tan encantado con el juego que le preguntó a Sissa qué recompensa quería por haber inventado el ajedrez.

—Majestad —dijo Sissa—, Solo pido que se ponga un grano de trigo en el primer cuadrado del tablero, dos granos de trigo en el segundo cuadrado, cuatro granos en el tercer cuadrado, ocho en el cuarto y así sucesivamente. Lo único que quiero son los granos de trigo que cubran los sesenta y cuatro cuadrados del tablero, de manera que, en cada cuadrado, haya el doble del número de granos del anterior.

—¿Eso es todo lo que deseas, Sissa? ¡Eres loco! —exclamó el asombrado rey.

Comente con los niños:

- ¿Cuántos granos de trigo pedía Sissa?²
- ¿Era una tarea imposible? ¿Podría el rey haberle entregado tanto grano?
- Se trata de una antigua parábola. ¿Qué moraleja o lección crees que trata de enseñar?

² Sissa pedía 2 elevado a $64 - 1 = 2^{64} = 18.446.744.073.709.551.615$ granos de trigo. El rey nunca podría darle esa cantidad procedente de su reino, dado que era más que todo el trigo que podía producir el mundo entero en muchos años.

3. Registra el rendimiento

Pida a los niños que dialoguen con un compañero o compañera y elaboren un registro de rendimiento que los ayude a ser aprendices positivos y a identificar los elementos importantes de su progreso como aprendices. Pídeles que revisen sus logros durante el día, la semana o un período de tiempo más largo.

Cuando hayan hablado y elaborado su registro, deben firmarlo, fecharlo y guardarlo para referencia y revisión futuras.

1. ¿De qué cosas estás satisfecho o satisfecha?
2. ¿Qué has hecho bien?
3. ¿En qué has trabajado mucho para mejorar?
4. ¿Quién o qué te ha ayudado?
5. ¿Cuál es tu objetivo o meta siguiente?

Firma: Fecha:

4. Comenta tus éxitos

Piensa y comenta las respuestas a estas preguntas con tu compañero o compañera. Conserva esta lista y mírala o añádele cosas de vez en cuando. Practica cómo ser un pensador positivo.

Mi mayor éxito fue cuando
 Soy bueno o buena en
 He ayudado a otros haciendo
 La mejor decisión que he tomado nunca fue
 Lo que más me ha gustado aprender es
 Algo que he aprendido recientemente es
 El momento del que estoy más orgulloso u orgullosa es
 Lo más difícil que he hecho nunca ha sido
 La acción más valiente que he hecho nunca ha sido

5. Comenta cómo aconsejar a otros

Comente con los niños o pídeles que comenten las preguntas siguientes acerca de la mejor manera de ayudar y aconsejar a otros y darles retroinformación dialógica sobre su trabajo:

- ¿Tienes que confiar en las personas que asesoran a otras y respetarlas? ¿Qué significa esto?
- ¿Debes ser siempre sincero y abierto con ellas en relación con su trabajo?
- ¿La mejor manera de ayudar a otros es el diálogo cara a cara o los comentarios escritos sobre el trabajo?
- ¿Qué preguntas deberías hacer a otros sobre su trabajo?
- ¿Una persona que ayude a otras tiene que ser una buena oyente? ¿Qué significa esto?
- Ante un trabajo acerca del cual quieras ayudar, ¿es mejor centrarse en cuestiones concretas o limitarse a hacer un comentario general?
- ¿Está bien animar a la otra persona a que diga cosas? ¿Por qué?
- ¿Es fácil admitir errores? ¿Debes admitirlos? ¿A qué ayuda esto?
- ¿Hay algún trabajo perfecto?
- ¿Siempre es bueno el consejo? ¿Qué es un buen consejo?

6. Discute el plan de acción y los objetivos

Pida a los niños que piensen y discutan los planes y los objetivos con su compañero o compañera, tratando de responder a preguntas como:

1. ¿Cuáles son mis planes para el futuro?
2. ¿Qué quiero conseguir?
3. ¿Qué quiero mejorar, esforzándome para ello?
4. ¿Qué ayuda necesitare?
5. ¿Cuáles son mis objetivos siguientes?

Firma: Fecha:

Fijar objetivos o metas para el futuro es un elemento importante para el éxito en el aprendizaje y en la vida. Pero fijar objetivos y metas no es fácil. Pida a los niños que traten de hacerlos:

- sencillos;
- concretos;
- a corto plazo.

Solicite a los niños que comenten lo que quieran conseguir hoy, mañana, el fin de semana. Cuando hayan decidido cuáles deben ser sus logros, pídale que los escriban para guardarlos y revisarlos de nuevo en algún momento futuro.

Hoy quiero conseguir
 Mañana quiero conseguir
 El fin de semana quiero conseguir

7. Discute las metas, los resultados buscados y los criterios de éxito

En cualquier tarea de aprendizaje, puede invitarse a los alumnos a que revisen lo que quieren conseguir.

Escoja un tema de estudio y pida a los alumnos y alumnas que identifiquen la tarea y los objetivos de aprendizaje. Pídale también que comenten el objetivo, el resultado o resultados que se pretendan y que especifiquen los criterios de éxito. El esquema siguiente es una forma de registrar la revisión de los objetivos personales:

- **Tema:**
- **Tarea:**
- **Objetivos:** ¿Qué estoy tratando de conseguir?
- **Resultados:** ¿Qué voy a hacer?
- **Criterios:** ¿Cómo sabré si tengo éxito?

8. Comenta el pensamiento y el vocabulario del aprendizaje

Tenemos que interesar a los alumnos por el diálogo sobre su pensamiento y su aprendizaje. Invítelos a comentar con sus compañeros de aprendizaje las palabras clave y los conceptos relacionados con su estudio. Muéstreles el vocabulario para hablar sobre el pensamiento y el aprendizaje. La Tabla 8.5 presenta algunos términos relativos al pensamiento para comentarlos con alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 5 y 14 años.

9. Comenta la finalidad y el valor del estudio

Con independencia de lo que estén estudiando sus alumnos, pídale que piensen en las posibles razones para estudiar esa materia o tema y que discutan

la finalidad y el valor que tengan con sus compañeros y compañeras. Deben anotar lo que piensen ellos y los demás como en el esquema que aparece a continuación:

Tabla 8.5 Palabras relacionadas con el pensamiento

abstracto – concreto	evidencia – ejemplo	razones – argumentos de apoyo
aceptar – rechazar	explicar – justificar	real – irreal
aclarar – confundir	explícito – implícito	regla – excepciones
afirmar – sugerir	falacia – argumento falaz	regla – reglas
análisis – clasificación	hecho (dato) – opinión	relaciones causa-efecto
analogía – metáfora	hipótesis – enunciado	relevante – irrelevante
argumento consistente – argumento circular	empírico	saber – crear
argumento débil/fuerte – crítica	idéntico – contradictorio	semejante – diferente
autoridad – verosimilitud de la evidencia	imaginar – imaginación	significado – definición
causa – efecto	implicaciones – consecuencias	simplificado – simplificado en exceso
cerebro – mente	inferencia – deducción	supuesto (implícito) – aseveración
certeza lógica – imposibilidad lógica	inferir – implicar – conllevar	verdadero – falso (verdad/mentiras)
claro – ambiguo (vago/impreciso)	interpretación – punto de vista	verosímil – inverosímil
clase – categoría	justificado – injustificado	visión (visiones) – opinión (opiniones)
comparar – contrastar	justo – injusto	
conceptos (claros/difusos)	lógico – ilógico	
condición necesaria – condición suficiente	misterio – filosofía	
confirmar – refutar	objetivo – subjetivo	
consistente – inconsistente	observación – interpretación	
contenido – contexto	parafrasear – resumir	
correcto – equivocado	pensar – pensamientos – ideas	
criterios (criterio) – juicio	posible – probable – cierto	
datos – información	predecir – evaluar	
debate – discrepancia	pregunta(s) – respuesta(s)	
dialogar – discutir	preguntas (abiertas y cerradas)	
dilema – compromiso	prejuicio (sesgo) – visión equilibrada	
discutir – persuadir	premisa – conclusión	
distinciones – semejanzas	principio – razones para creer	
ejemplo – contraejemplo	probar – refutar	
empatía – inteligencia emocional	problema – solución	
escuchar – hablar	prueba – conjetura	
estar de acuerdo – estar en desacuerdo	racional – irracional	
evaluar – valorar	razón – fe – intuición	
	razonar – explicar	

Añade a esta lista tus propias "palabras relacionadas con el pensamiento y el aprendizaje":

Materia de estudio

Finalidad y valor de su estudio

10. Comenta cómo has aprendido

Pida a los niños que piensen en algo que hayan aprendido en el pasado y comenten con un compañero o compañera lo que aprendieron y cómo lo aprendieron. Pídales, por ejemplo, que comenten y anoten sus respuestas a estas preguntas:

- ¿Qué aprendiste?
- ¿Cómo lo aprendiste?
- ¿Te ayudaron otras personas a aprenderlo? ¿Cómo?
- ¿Te ayudaste a ti mismo a aprender? ¿Cómo?
- Si lo hubo, ¿qué pudo haberte ayudado a aprender mejor y más deprisa?

CAPÍTULO

9

El futuro dialógico

Nasrudín y un amigo iban andando por la carretera.

—Si tuvieses un deseo para el futuro, ¿qué desearías, Nasrudín? —preguntó el amigo.

—Un montón de oro —dijo Nasrudín.

—Eso te convertiría en un hombre rico —dijo su amigo—. ¿Compartirías tu oro conmigo?

—No —dijo Nasrudín.

—¿No? —exclamó su amigo—. Hemos sido amigos durante mucho tiempo y hemos compartido muchas alegrías y muchas penas, ¿y no compartirías tu oro conmigo?

—Mira —dijo Nasrudín—, ¡imagina un montón de oro tú solo y deja el mío quieto!

Para salir airosos en un futuro incierto, los jóvenes tienen que ser flexibles, adaptables y creativos. Los niños pueden pensar que trabajarán en ocupaciones que aún no existen y que utilizarán tecnologías que todavía no se han inventado. Es probable que tengan que cambiar de trabajo varias veces y asimilar una cantidad de información que se duplica cada pocos años. En consecuencia, necesitan una educación que los prepare para la incertidumbre y un largo futuro: con un poco de suerte, ochenta años o más de vida activa.

Los estamos preparando para muchos mundos futuros posibles. Para ello, necesitan las destrezas del "pensamiento de posibilidad", incluyendo la capacidad de hacer preguntas como: "¿qué pasaría si...?", "¿quizá si...?" y "¿por qué?". Tienen que participar en el diálogo sobre estas cuestiones y reflexionar sobre lo que les atañe a todos: los problemas y las oportunidades de su mundo futuro.

¿Cómo los ayudamos a prepararse para este mundo cambiante? Una forma consiste en tratar de interesarlos por el "pensamiento de futuro", pensar hacia delan-

le. Pídeles que imaginen cómo estarían en un mundo futuro, pensando, por ejemplo, en cómo podrían cambiar las cosas: qué clase de trabajos podrían hacer, los tipos de casas en los que vivirían, cómo podría cambiar el ambiente, qué inventos y formas de viajar podrían existir, cómo serían las vacaciones y las escuelas del futuro.

Una de las características inquietantes de la investigación reciente sobre las actitudes de los niños es el aparente aumento de sus temores sobre el futuro. ¿Cómo inculcamos en ellos la autoconfianza suficiente para cambiar el panorama? Una forma podría consistir en pedirles que imaginaran su mundo futuro ideal y cómo ese mundo podría obtenerse. ¿Qué mundo quieren? ¿Qué clases de personas quieren ser?

Este capítulo sobre el futuro dialógico para los niños tiene en cuenta las formas siguientes de estimular el diálogo con y entre los niños sobre el futuro:

1. Pensar mirando hacia delante: Centrarse en futuros creativos.
2. Pensar en verde: Hacer frente a los retos ambientales.
3. Pensamiento de posibilidad: Crear mundos posibles y mejores.
4. Diálogo y tecnología: Desarrollar el diálogo en un tecnomundo.
5. Pensamiento de futuro en la práctica.

Pensar mirando hacia delante: Centrarse en futuros creativos

Si no cuidamos el mundo nosotros, ¿quién lo va a hacer?

[Daniel, 9 años.]

A diferencia de los animales, que carecen de lenguaje en el que predecir el futuro o describir el pasado, los seres humanos tienen la capacidad de construir en su imaginación muchos futuros posibles. Cada vida humana es una especie de experimento en el que los resultados futuros son inciertos y pueden imaginarse diversas posibilidades. Aunque gran parte del futuro permanece desconocido, al utilizar la imaginación, los niños pueden vislumbrar cómo será. El pensamiento hacia delante invita a los estudiantes a pensar en una escala temporal hacia el futuro para preguntar: "¿qué podría ser?" y pensar creativamente en el posible porvenir.

El pensamiento hacia delante puede discurrir a lo largo de una escala de tiempo inmediata, a corto plazo, a medio plazo o a largo plazo. Escoja una escala temporal como centro de atención para la indagación dialógica y remítase a los conceptos de posibilidad, probabilidad y certeza al discutir cuestiones como:

- ¿De qué resultado estás seguro?
- ¿Siempre resultará así?

- ¿De qué otras formas podría ser?
- ¿Sabemos qué ocurrirá?
- ¿Qué crees que ocurrirá? ¿Por qué?

Parte de la evaluación de las posibles consecuencias consiste no solo en averiguar qué ocurrirá, sino también los riesgos implicados, factores que pueden afectar nuestras predicciones y alterar las consecuencias:

- ¿Qué oportunidades hay? ¿Cuál es el resultado ideal (óptimo)?
- ¿Cuáles son los riesgos?
- ¿Qué puede ir mal?
- ¿Qué es lo peor que podría ocurrir?
- ¿Cuál es el resultado más probable?

El pensamiento hacia delante ofrece buenos puntos de partida para el diálogo creativo. Una pregunta como: "¿Qué crees que ocurrirá después?" podría referirse a la siguiente página, episodio, libro, cuadro, dibujo, acción o idea. Comience una reflexión o relato e invite al estudiante a comentarlo con un compañero o compañera. ¿Cuál podría ser la continuación? La comprensión de los conceptos de pasado, presente y futuro es un proceso gradual en los niños pequeños, pero es una poderosa herramienta para aprehender cómo cambian las cosas y cómo cambiamos también nosotros.

La evaluación dialógica ofrece buenas oportunidades para centrarse en el pensamiento hacia delante (véanse algunas actividades más para estimular el diálogo creativo sobre el pensamiento hacia delante en la pág. 267).

Pensar en verde: Hacer frente a los retos ambientales

"Pensar en verde" significa pensar en formas de preservar y mejorar el medio ambiente. Viene estimulado por el interés por los problemas reales y la experiencia vivida e implica utilizar nuestros conocimientos y destrezas para fines prácticos con el fin de mejorar el ambiente. Cualquier medio ambiente local puede ofrecer elementos desencadenantes de investigaciones, resolución de problemas y "pensamientos en verde". He aquí las preguntas para dialogar sobre el medio ambiente:

- ¿Qué?: ¿Cuáles son los problemas? ¿Qué tenemos que descubrir? ¿Qué debemos hacer?

- *¿Dónde?:* ¿Dónde ocurren los problemas?
- *¿Por qué?:* ¿Por qué es un problema?
- *¿Cuándo?:* ¿Cuándo se producen los problemas?
- *¿Quién?:* ¿Quién está implicado?
- *¿Cómo?:* ¿Cómo podemos mejorar/hacer más seguro/mejor conservado/más hermoso el ambiente?

A continuación, mencionamos las cuestiones del medio ambiente local sobre las que merece la pena pensar y dialogar:

- *Espacios verdes:* ¿Cómo utilizar, mejorar, diseñar un área de juego para niños?
- *Mantener limpio el barrio:* ¿Cómo evitar la suciedad/promover la limpieza, diseñar papeleras?, ¿dónde deberían colocarse?
- *Rutas locales:* Hacia los lugares de interés: más rápidas, más seguras, más interesantes.
- *Transporte local:* ¿Cómo podría mejorarse el transporte del futuro por carretera, ferrocarril, mar o aire, teniendo en cuenta los factores de velocidad, seguridad, precio y contaminación?
- *Problemas locales:* ¿Cuál es el principal problema local, sus causas, posibles soluciones y qué podemos hacer al respecto?
- *Conservación:* ¿Qué debe conservarse? ¿Por qué, cómo, dónde, cuándo?
- *Personas mayores:* ¿Cómo ayudarlas? ¿Cómo pueden ayudarnos? Problemas de la edad avanzada.
- *Instalaciones de ocio:* Comentar diversas actividades que atrajeran a las personas de la localidad para crear un complejo de ocio.
- *Reciclaje:* ¿Qué hay que reciclar, por qué y cómo?
- *Campaña:* Plan acerca de la publicidad, la colecta de fondos o de hacer algo para mejorar el medio ambiente local.

Busque información sobre la conservación y las cuestiones relacionadas con las posturas verdes en los periódicos o en organizaciones locales para ponerlas en común y comentarlas con los niños. Céntrese en las necesidades locales y en cómo satisfacerlas, ayudando a los alumnos a ver cómo pueden contribuir de alguna manera, por ejemplo, dialogando con un oficial de la policía local acerca de formas de garantizar que el medio ambiente sea, a la vez, seguro y verde (véanse algunos motivos posibles de diálogo sobre el medio ambiente en la pág. 268).

Pensamiento de posibilidad: Crear mundos posibles y mejores

El progreso es imposible sin el cambio y quienes no son capaces de cambiar su forma de pensar no pueden cambiar nada.

(George Bernard Shaw.)

Los niños tienen que saber cómo son las cosas, pero también cómo podrían ser diferentes. La imaginación puede permitirles pensar en cómo pueden ser distintas las cosas de manera que no se limiten a lo posible y lo practicable. Pueden soñar lo imposible y lo impracticable y tratar de experimentar con pensamientos e ideas, especular acerca de cómo podrían ser diferentes las cosas. Pueden crear nuevos mundos para ellos y para los demás; ver las cosas de formas nuevas, ir adonde quieran ir y crear pensamientos que nadie haya imaginado antes.

¿Qué pasaría si los animales pudieran hablar? ¿Qué pasaría si te despertaras una mañana y no pudieras ver? ¿Qué pasaría si el mundo se quedara sin gasolina? Todas estas situaciones suponen el pensamiento hipotético. Con esas hipótesis, crean un mundo posible. Las teorías científicas empiezan como hipótesis sobre el mundo real y los relatos y la poesía comienzan como hipótesis sobre mundos imaginados. El diálogo creativo estimula la imaginación creativa.

No permita que los niños queden atrapados en un pensamiento que se limite siempre a una forma de hacer algo. Ayúdelos a ver que un objeto o experiencia puede tener otros muchos usos. Ellos pueden adaptar las cosas de distintas formas con diferentes finalidades. Pueden cambiar sus hábitos. Podrían cambiar el mundo. Anímelos a pensar: "¿De qué otra manera podría ser esto?", y: "¿De qué otra manera podríamos ser?" ¿Son las personas que quieren ser? ¿De qué otra forma podrían actuar? ¿Qué otras cosas podrían hacer?

¿El mundo es el lugar que ellos querían que fuera? ¿De qué otra forma podría ser? ¿De qué otra forma podríamos actuar o podrían actuar otros para hacer un mundo mejor?

Véanse algunas actividades dialógicas para estimular el pensamiento de posibilidad en la pág. 198.

Diálogo y tecnología: Desarrollar el diálogo en un tecnomundo

Un ordenador es como un esclavo, no un amigo.
(Carl, de 10 años.)

Hoy día, los niños están inundados de información en un mundo contaminado y sobrecargado de ésta. Viven cada vez más en una cibercultura en la que la imagen es la reina suprema y la información llega predigerida. Durante años, los

defensores de la tecnología han sostenido que el acceso a la información es "poder", pero, en sí, la "información" no significa nada. De por sí, el saber es inherente, en el sentido de que no se explica a sí mismo. La información, de por sí, no ayuda a los niños a resolver problemas, analizar o entender los "datos" que se les presentan. La descarga del saber de Internet no activa sus mentes, pero puede hacerlos dependientes de un tecnomundo creado y controlado por las mentes de otros.

Mejor que dejarlos encerrados en un mundo de *chat*, textos y juegos de ordenador es animar a los niños a que participen en interacciones y diálogos humanos y estimular sus mentes con libros más que con imágenes, con la experiencia real más que con la realidad virtual de los mundos tecnológico y televisivo.

Los niños viven en una sociedad de declaraciones breves. En muchos hogares hay escasez de diálogo y la investigación muestra que, en algunas aulas, la respuesta promedio que se espera de los alumnos es de cinco palabras o menos. Los niños pueden ser ricos en aparatos informáticos, pero tienen carencias de diálogo. Es posible que los ordenadores en las aulas no tengan efectos positivos en su rendimiento educativo y un uso intensivo del ordenador en casa puede ir en detrimento del aprendizaje de los alumnos. "Los estudiantes rinden significativamente peor si tienen ordenadores en casa" concluyen los autores de un informe reciente (véanse los informes críticos *Tech Tonic: Towards A New Literacy* y *Fools Gold: A Critical Look at Computers in Childhood*, de la Alliance for Childhood, en www.allianceforchildhood.org). En cambio, la investigación demuestra que los niños con acceso a unos 500 libros en sus hogares rinden más. Los investigadores dicen que la correlación negativa se debe a que los niños con ordenadores en casa descuidan más sus trabajos para casa y tienen menos tiempo para leer. Además, el uso intensivo del ordenador limita sus posibilidades de diálogo y de otras formas de interacción social.

Los niños no emplean tanto los ordenadores domésticos para utilizarlos con programas educativos, navegar por Internet buscando datos útiles o haciendo mejores trabajos escolares, cosas todas ellas que podrían tener un impacto positivo en el rendimiento, sino, más bien, para jugar, *chatear* con amigos o entretenerse de otra manera. El uso del ordenador puede desplazar otras actividades, como dialogar con los padres y compañeros, que conducen más a la reflexión y el aprendizaje.

La disponibilidad de ordenadores en la escuela tampoco lleva necesariamente a un mejor rendimiento del estudiante. La investigación muestra la siguiente correlación entre el uso de ordenadores y el rendimiento educativo:

- Poco uso de ordenadores = bajo rendimiento.
- Uso moderado de ordenadores = alto rendimiento.
- Uso frecuente de ordenadores = bajo rendimiento.

Lo importante es *lo que* uno hace con el ordenador, no solo su presencia. El correo electrónico, el acceso a la web y el *software* educativo pueden facilitar la interacción dialógica, tanto en casa como en la escuela. Los maestros y profesores deben utilizar la tecnología como estímulo para el diálogo con y entre los niños y no como alternativa al mismo. La tecnología solo es útil en la medida en que ayude a los niños a desarrollar los hábitos mentales, del sentimiento y de la acción que, con el tiempo, ayudan a desarrollar sus capacidades de diálogo, pensamiento y entendimiento moral.

Hay que enseñar a los niños a hacer opciones tecnológicas que estén al servicio de las necesidades humanas. Esto requiere abandonar el apego pasivo al entretenimiento ante la pantalla y acoger uno en el que el desarrollo del aprendizaje dialógico esté en el centro de las nuevas tecnologías en desarrollo, para ayudar a respaldar la democracia, la sostenibilidad ecológica y una sociedad justa. Los maestros y los padres tienen que desarrollar su propia alfabetización tecnológica para apoyar el diálogo en casa y en la escuela.

Los niños están inmersos en un mundo virtual, de alta tecnología y con frecuencia se espera de ellos que naveguen por él con pocas orientaciones y límites. Hay que utilizar la tecnología para apoyar los hábitos educativos y familiares que sean saludables tanto para los niños como para la supervivencia de la Tierra. Como mejor aprenden los niños es en el contexto de las relaciones dialógicas. A medida que avanzamos hacia el uso impersonal de la alta tecnología como herramienta principal de enseñanza a los niños pequeños, aumenta el riesgo de que perdamos el contexto creativo de las relaciones dialógicas que refuerza el aprendizaje a todas las edades.

He aquí las formas en que los maestros y profesores pueden utilizar la tecnología para promover el aprendizaje dialógico:

- Garantizar que las tareas dialógicas estén presentes en la tecnología del programa de aprendizaje de la escuela.
- Utilizar el espacio de aprendizaje personalizado en línea o el portfolio electrónico del niño como centro de atención de la evaluación dialógica.
- Grabar en una grabadora digital el primer borrador de un escrito o actividad de aprendizaje del niño, para dialogar con un compañero o compañera, grupo de respuesta o clase.
- Grabar un diálogo en una grabadora digital, transcribirlo a continuación, para que lo escuche, comente y valore el niño o para ampliar el diálogo.
- Utilizar una cámara de video digital para grabar un diálogo y utilizar la grabación para reflexionar sobre aquél o para evaluar tanto el proceso como el contenido.
- Utilizar una cámara digital para grabar una visita, para comentar y crear leyendas para un sitio web, una exposición mural o diario de reflexión.

- crear con un compañero o compañera una presentación de una investigación o contexto de aprendizaje conjunto.

Resumiendo, los mensajes clave del pensamiento futuro deben ser:

- Hacer que el diálogo y las relaciones humanas tengan máxima prioridad en casa y en la escuela.
- Interesar a los niños por el pensamiento verde para centrar su atención en sus relaciones con el mundo vivo.
- Promover a diario el diálogo creativo y convertirlo en característica de cada clase.
- Utilizar la tecnología para impulsar las oportunidades de diálogo.
- Promover el diálogo creativo con y entre los niños comprometidos con el pensamiento de futuro.

La educación óptima no requiere productos de alta tecnología en el aula. Necesita centrarse en las necesidades humanas básicas, entre las que se encuentra la práctica regular del diálogo creativo para reforzar la enseñanza y el aprendizaje con el corazón, la mano y la cabeza.

Pensamiento de futuro en la práctica

Nunca hay una última palabra porque siempre puede haber otra más.
(Paul, 8 años.)

El diálogo creativo da pie a lo inesperado, una aventura de pensamiento sin final ni límites, que refleje un futuro lleno de posibilidades. Las secciones siguientes exponen posibles actividades dialógicas que se centran en el pensamiento de futuro:

1. Pensar hacia delante.
2. ¿Debemos ser optimistas o pesimistas con respecto al futuro?
3. Pensar sobre el medio ambiente.
4. Pensamiento de posibilidad.
5. Pioneros del espacio.
6. Criterios del kit de supervivencia.
7. ¿En qué te pareces y en qué te diferencias de un ordenador?

1. Pensar hacia delante

Practica el pensamiento hacia delante acerca de los temas que aparecen a continuación. Especifica la escala temporal de tu pensamiento hacia delante (por ej., menos de un año, entre uno y cinco años, de cinco a quince años o veinticinco años o más). Dialoga con un compañero o compañera, por ejemplo, sobre:

- Una clase o escuela del futuro.
- El desarrollo de la tecnología informática.
- Qué ocurrirá cuando se acabe el petróleo.
- Los efectos del calentamiento global continuado.
- Cómo sería la vida en una casa del futuro.
- Una o más cosas que mejorarían el cuerpo humano.
- Cómo podría trabajar un robot del futuro y qué podría hacer.
- Las formas que podría adoptar el transporte del futuro y los problemas que debe resolver.
- Los tres deseos que tengas para el futuro del mundo.
- Qué podría contener una cápsula del tiempo para que la encontrara una persona del futuro.

2. ¿Debemos ser optimistas o pesimistas con respecto al futuro?

Una información periodística reciente sobre una encuesta sobre actitudes de las personas de cara al futuro llevaba el siguiente encabezamiento: "La gente es más pesimista sobre el futuro". Pida a los niños que comenten si son optimistas o pesimistas con respecto al futuro. Winston Churchill, primer ministro británico durante la Segunda Guerra Mundial, aconsejaba: "Sé optimista. No es útil ser otra cosa". Lo que no dijo es por qué había que ser optimista.

- Pida a los niños que comenten con un compañero o compañera las razones para pensar que deberíamos ser optimistas, o sea estar alegres, esperanzados y creer que las cosas saldrán bien en el futuro.
- Todos los puntos de vista tienen dos caras. Pida a los niños que comenten con un compañero o compañera las razones



para ser pesimistas. Explique que ser pesimista es temer que las cosas vayan peor en el futuro. ¿Cuáles podrían ser las razones para ser pesimistas?

- Comente cuál de estos puntos de vista conviene adoptar. ¿Por qué?
- ¿Están de acuerdo los demás?

3. Pensar sobre el medio ambiente

Comenta con un compañero o compañera:

- ¿Qué es la contaminación? ¿Cuáles son los peligros de la contaminación?
- ¿Qué opinas sobre los grafitis?
- ¿Cómo mejorarías un parque o espacio verde local?
- ¿Cómo podría ser una zona de juego para niños segura pero interesante?
- ¿Qué problemas plantea la basura? ¿Cómo podemos ayudar? Diseña un cubo de basura que contribuya a mejorar el medio ambiente.
- ¿A qué problemas se enfrentan los pájaros? ¿Cómo podemos ayudar? Diseña una pajarera que ayude a alimentar a los pájaros en invierno.
- ¿Cómo podría mejorarse el transporte local?
- Diseña un centro de ocio que albergue actividades atractivas para el público local.

4. Pensamiento de posibilidad

Escoge una de las preguntas siguientes y extrae después las consecuencias razonables y lógicas que se derivarían. Asegúrate de pensar tanto en consecuencias buenas, como malas y, quizá, interesantes. Trata de mencionar o describir (en una o dos oraciones cada una de ellas) diez consecuencias al menos.

- ¿Qué pasaría si pudiésemos vivir para siempre?
- ¿Qué pasaría si no hubiese gasolina en el mundo?
- ¿Qué pasaría si te despertaras una mañana y no pudieras ver?
- ¿Qué pasaría si las ratas crecieran diez veces más que en la actualidad y desarrollaran una inteligencia superior?
- ¿Qué pasaría si nuestras mascotas pudieran hablar?
- ¿Qué pasaría si cualquiera pudiera ejercer de médico?
- ¿Qué pasaría si nunca tuviéramos que dormir?

- ¿Qué pasaría si pudiéramos leer las mentes de otras personas (y ellas pudieran leer la nuestra)?
- ¿Qué pasaría si todas las personas parecieran casi exactamente iguales?
- ¿Qué pasaría si la Tierra dejara de dar vueltas sobre su eje y el Sol no saliera por la mañana?

5. Pioneros del espacio

Imagina que se ha descubierto un nuevo planeta en nuestro sistema solar. Este planeta se parece a la Tierra en todo menos en que en él no viven seres humanos. Te han escogido para dirigir a los primeros colonizadores que van a establecerse en el planeta recién descubierto. Puedes seleccionar a cinco asesores para que te acompañen. ¿Quiénes crees que serán más valiosos en el nuevo planeta? Selecciona a cinco de la siguiente lista de diez personas:

- Pat, 45 años, maestro.
- Bob, 56 años, constructor.
- Gary, 34 años, cocinero.
- Fleur, 27 años, botánica.
- Simon, 43 años, agricultor.
- Mary, 32 años, ingeniera.
- John, 51 años, sacerdote.
- Omar, 40 años, arquitecto.
- Ben, 36 años, entrenador deportivo.
- Nadine, 30 años, médica.

Cuando hayas escogido a cinco asesores para que te acompañen como exploradores del espacio, ponlos en orden de preferencia. ¿Qué posibles ventajas e inconvenientes (pros y contras) tiene, a tu juicio, la selección de estas personas? Pregunta a otros a quienes han escogido en su lista. Compara tu lista y las razones para elegir a esas personas con las suyas.

6. Criterios del kit de supervivencia

Pida a los niños que imaginen que van a hacer un viaje de exploración a tierras desconocidas, como los grandes viajeros y exploradores del pasado, como Ibn Battuta o Marco Polo. ¿Qué provisiones, equipamiento y pertenencias per-

señales se llevarían al viaje? Comenta y haz una lista de diez cosas que creas que querría la mayoría en un viaje así.

OBJETO QUE LLEVARÍA	CRITERIO: RAZÓN POR LA QUE LO LLEVARÍA
---------------------	--

- 1.
- 2.
- 3.

7. ¿En qué te pareces y en qué te diferencias de un ordenador?

"¿Qué es una persona?" es una pregunta fundamental para los educadores y para los aprendices. Una forma de interesar a los niños en responder a esta pregunta es pedirles que discutan en qué creen que se parecen a un ordenador (o a cualquier otro objeto físico) y en qué creen que difieren del mismo. Las respuestas podrían anotarse en un gráfico y ponerlas en común después con otros grupos.

¿En qué te pareces y en qué te diferencias de un ordenador?

SIMILAR	DIFERENTE
---------	-----------

Si hay diferencias entre los seres humanos y los ordenadores, habrá que educar a los niños como personas con estas cualidades y no tratarlos a modo de objetos como los ordenadores. Teniendo esto en cuenta, ¿qué debería contemplar su educación?

Conclusión

El diálogo creativo no es una simple conversación. En él, no solo se trata de hablar y escuchar, sino de pensar juntos. En un mundo acosado por problemas y conflictos causados por el fracaso de la comunicación, no puede haber tarea más importante que enseñar a los niños a participar en un diálogo productivo. Su felicidad en las relaciones humanas y su éxito futuro dependerán en gran parte de su capacidad de pensar, hablar y escuchar. El diálogo creativo está en el centro de la educación y debe formar parte de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

El diálogo no siempre es fácil de conseguir. Tanto para los adultos como para los niños, escuchar atentamente y hablar con profundidad de cuestiones importantes puede constituir un auténtico reto. Mantenerlo puede ser agotador y no siempre funciona. A menudo, supondrá dar bandazos de un lado a otro, como un barco que navegue contra el viento. Cuando funciona, se producirán avances, a veces en direcciones extrañas y con resultados imprevistos. Después de un diálogo filosófico, un niño dijo: "¡No tenía ni idea de que pudiésemos tener tantos pensamientos!"

Todo diálogo humano tiene que ser, en cierto sentido, incompleto (a menos que el diálogo sea sobre una pregunta, problema o tema cerrado, que solo tenga una respuesta correcta). Un diálogo creativo no tiene punto final porque siempre puede decirse algo más. Lo mantiene una escucha sensible y una conversación que se basa en ideas y provoca y evalúa nuevos pensamientos. Construye la inteligencia, expande la consciencia y ofrece un modelo de relaciones humanas productivas. Mediante el diálogo creativo, los niños aprenden a convertirse en co-constructores de ideas nuevas, significados nuevos y mundos mejores. Muchos maestros y profesores descubrirán que el diálogo creativo con sus alumnos y alumnas es la parte más gratificante de la enseñanza. Permite que cualquier encuentro con los niños se convierta en una aventura de pensamiento.

Bibliografía

- ALEXANDER, R. J. (2006): *Towards Dialogic Teaching* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Faculty of Education: Dialogos.
- BAJMIN, M. (1981): *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. (1998): *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Londres: NFER Nelson.
- ; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL, B.; WILLIAM, D. (2002): *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. Londres: NFER Nelson.
- — — (2003): *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham: Open University Press.
- BUBER, M. (1923/1958): *I and Thou* (2ª ed.). Edimburgo: T. & T. Clark. (Trad. cast.: Carlos Díaz: *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores. 1995, 2ª ed.)
- CAM, P. (2006): *20 Thinking Tools*. Camberwell (Victoria): Australian Council for Educational Research Press.
- DWECK, C. S. (2000): *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Londres: Taylor & Francis.
- (2008): *Mindset*. Nueva York: Random House. (Trad. cast.: Isabel Muriillo Fort: *La actitud del éxito*. Barcelona: Ediciones B, 2007.)
- FISHER, R. (1996): *Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollock. (Trad. cast.: *Cuentos para pensar*. Barcelona: Obelisco, 2010, 4ª ed.)
- (1997a): *Games for Thinking*. Oxford: Nash Pollock. (Trad. cast.: *Juegos para pensar: 120 juegos para desarrollar la reflexión y el diálogo*. Barcelona: Obelisco, 2008, 3ª ed.)
- (1997b): *Poems for Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- (1998): "Thinking about thinking: developing metacognition in children". *Early Child Development and Care*, 14, págs. 1-15.
- (1999): *First Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- (2000): *First Poems for Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- (2001): *Values for Thinking*. Oxford: Nash Pollock. (Trad. cast.: *Valores para pensar*. Barcelona: Obelisco, 2007, 3ª ed.)
- (2005a): *Teaching Children to Learn* (2ª ed.). Cheltenham: Nelson Thornes.

- FIGER, R. (2005b): *Teaching Children to Think* (2ª ed.). Cheltenham: Nelson Themes.
- (2006a): *Starters for Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- (2006b): "Still thinking: the case for meditation with children". *Thinking Skills and Creativity International Journal*, 1(2), págs. 146-151.
- (2007a): "Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion". *Early Child Development and Care*, 177(8), págs. 615-631.
- (2007b): "Dancing minds: the use of Socratic and Menippean dialogue in philosophical enquiry". *Gifted Education International Journal*, 22(2-3), págs. 148-159.
- (2008a): *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom* (3ª ed.). Londres: Continuum.
- (2008b): "Educating for enquiry: personalising learning through dialogic teaching", en: T. BALCHIN, B. HYMER y D. MATTHEWS (eds.): *The Routledge International Companion to Gifted Education*. Londres: Routledge, págs. 243-250.
- (2008c): "Philosophical intelligence: why philosophical discussion is important in educating the mind", en: G. HAND y C. WINSTANLEY (eds.): *Philosophy in Schools*. Londres: Continuum, págs. 96-104.
- GARDNER, H. (1983): *Creating Minds: An Anatomy of Creativity as Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham, Mahatma Gandhi*. Barcelona: Paidós, 1995.)
- GOLDING, C. (2002): *Connecting Concepts: Thinking Activities for Students*. Camberwell (Victoria): Australian Council for Educational Research Press.
- HABERMAS, J. (1990): *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta, 2006.)
- (1991): *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Trotta, 2010.)
- HATTIE, J. (2006): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.
- HAYNES, J. (2008): *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Abingdon: Routledge. (Trad. cast.: *Los niños como filósofos: el aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, 2004.)
- HOBSON, P. (2000) *The Cradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking*. Basingstoke: Macmillan.
- JONES, D.; HOBSON, P. (eds.) (2006): *Unlocking Speaking and Listening*. Londres: Fulton.
- LIFMAN, M. (1991): *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, 2ª ed.)
- POPE, R. (2005): *Creativity, Theory, History, Practice*. Londres: Routledge.
- ROBINSON, K. (2001): *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone.
- TOPPING, K. J.; TRICKEY, S. (2007): "Collaborative philosophical enquiry for school children: cognitive gains". *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), págs. 786-796.

- TRICKEY, S.; TOPPING, K. J. (2006): "Collaborative philosophical enquiry for school children: socioemotional effects at 10-12 years". *School Psychology International*, 27(5), págs. 499-614.
- VYGOTSKY, L. (1991): "The genesis of higher mental functions". en: P. LIGHT, S. SHELDON y B. WOODHEAD (eds.): *Learning to Think*. Londres: Routledge.
- WEGERIF, R. (2006): "Dialogic education: what is it and why do we need it?" *Education Review*, 19(2), 58-67.

Índice de nombres y materias

- Actitudes, 214-215
 Alfabetismo, 11
 Análisis, 163
 —. No encaja, 164, 175
 —. Semelanzas/diferencias, 163, 175
 Analogías, 22, 84-85, 99-100
 Aprendizajes. Positivos/negativos, 235
 Aprendizaje. Compañeros, 153, 192, 243
 — dialógico. Principios clave, 15
 —. Estilos, 167
 —. Estrategias, 160
 —. Objetivos, 159-160
 —. Personalizado, 24, 213
 —. Vocabulario, 256
 Arte, 82, 152, 174
 Atención, 28-45
 Autoconciencia/conciencia de sí mismo.
 Véase: Metacognición
 Autoestima, 221
 Autoevaluación, 182, 244-246

 BAKHTIN, M., 23
 Birbal, 50, 133, 185
 BLACK, P., 232
 Blake, W., 85
 BUBER, M., 23
 Burns, R., 180
Burunda State School, 79

 CAM, P., 67
 Canciones infantiles, 27

 Carroll, Lewis, 231
 Casos dudosos, 229
 Categorías, 227
 Colaborar, 209
 Comparar/contrastar, 212
 Comunidades de indagación, 158, 201,
 206-221
 ———. (*Véase también: Diálogo, Círculos
 de reflexión.*)
 Conceptos, 148-151, 170, 204, 229
 —. Mapa conceptual, 162-163, 172
 Consciencia, 12
 "Considerar todos los factores", 162-163
 Conversación, 20
 Cooperación. *Véase: Comunidades de in-
 dagación*
 Creatividad, 16, 78, 92, 103, 157
 Criterios de éxito, 182, 241-242, 250, 254
 "Cruzar el río", 195-196
 Cuadernos de pensamientos, 247-248
 Cuadrante de preguntas, 67-68, 75
 Cuestiones medioambientales, 268-269
 Curiosidad, 207

 Da Vinci, Leonardo, 85
 DARWIN, C., 234
 De Bono, E., 88
 Debates, 173
 Decidir, 136, 186
 Deducción, 111-112
 Definición, 123-126

- "Democracia", 18, 149
 Desarrollo moral, 81
 —. Educación, 182
 —. Valores, 124, 137, 182
 Destrezas de escucha, 36-37
 — pensamiento, 209
 Diálogo, 21-22
 — crítico, 14, 104-147, 211-212
 —. Evaluación dialógica, 231-258
 —. Futuro dialógico, 14, 259-271
 —. Modelo dialógico, 152
 —. Enseñanza dialógica, 12
 —. Véase también: Comunidades de indignación
 —. Filosófico, 201-230
 —. Profundizado. Extender el, 218-230
 —. Reglas básicas, 193, 203-210, 224-225
 Dibujo, 82, 96-97, 173
 Discusión, 20, 192
 — filosófica, 32, 202-206
 —. Moderar la, 205-206
 Disposiciones. Véase: Actitudes
 Distinciones, 228
 Docentes. Interacción/elocuencia tradicional, 17-19, 25, 51
 DWECK, C., 233, 237
 Einstein, A., 61, 78
El regalo de los insultos (The Gift of Insults), 200
 Elaboración, 219
 Elaborar hipótesis, 213, 263
 Elogio, 236
 Empatía, 23, 214
 Empleabilidad, 15-16
 Enseñanza recíproca, 164-165
 Escuchar, 13, 27-45, 239, 250
 Esopo. "Mercurio y el leñador", 205
 Evaluación, 14, 68, 114, 182, 231-258
 — por compañeros, 234, 239-244, 249-258
 —. Véase: Autoevaluación
 Evidencia, 116-117, 125-126, 141, 142
 Experimento mental, 99
 Falacia, 129, 130, 134
 Farid al-Din Attar, 197
 Feuerstein, R., 133
 Fibonacci, 199
 Filosofía, 202
 — para niños, 66, 201-230
 Fotos, 173-174
 GARDNER, H., 77
 Geografía, 82, 173
 Grupos, 18, 153, 177-184
 Habla, 14
 —. Compañeros de, 153, 178-180, 193
 — exploratoria, 22
 —. Tipos de, 17-19
 Heidegger, M., 23, 31
 Historia, 82, 173
 Holub, M., 216
 Ilustraciones, 97, 173-174
 Imaginación, 16, 79, 85-86, 91, 213, 263
 Impulsividad, 133
 Indagación conceptual/investigación, 225
 Inferencia, 111-112
 Información, 12
 —. Mapeo, 162-163, 172
 —. Procesamiento, 28, 148-149, 165-166
 Inteligencia, 11, 16
 —. Conducta inteligente, hábitos de, 207-208
 — emocional, 81, 214
 Internet, 264
 Investigación, 12, 156-157, 170
 Juegos, 174
 Juicio, 92, 117, 124, 125, 133, 165, 218, 241
 Kafka, F., *Metamorfosis*, 80
 Kant, I., 163
 Kipling, R., 60
 Leyenda de Sissa, 253
 LIPMAN, M., 220, 230
 Lógica, 131-132
 Matemáticas, 151, 167-168, 199
 Meditación, 31-35
 Memoria, 29, 166-167, 172
 Mencio, 146
 Metacognición, 48-49, 158, 178, 219, 244-246

- Metáfora, 99-100
 Metas, 249, 255
 Mill, J. S., 201
 Montessori, M., 240
 Música, 33, 42, 97, 152, 169, 175
 Nasrudin, 21, 34, 39, 46, 62, 65, 82, 83, 87, 89, 91, 92, 104, 107, 122, 124, 126, 135, 137, 142, 150, 152, 161, 177, 186, 187, 195, 196, 211, 213, 228, 235, 240, 252, 258
 Opinión, 126
 Ordenadores. Véase: Tecnología de la información
 Pensamiento analógico, 22, 84-85, 99-100, 114
 — "atento", 214
 — creativo, 14, 77-103
 —. Niveles de pensamiento, 232
 —. Pensamiento de futuro, 259-271
 — posibilidad, 87, 263-265, 268
 — inverso, 82
 —. Pensar en verde, 261-262
 Piaget, 51, 78, 83
 Piensa-consulta-divulga, 153, 218
 Planificación, 48, 157-158, 185-86, 189
 Poemas, 64, 175, 216, 229, 263
 Postura, 40
 Preguntas, 13, 19, 45, 48-76, 79-83, 204-205, 207, 212, 222, 243
 — abiertas, 50-54, 64-68, 243
 —. Alternativas a, 57-58
 — de los periodistas, 69-70
 —. Osborn, 70
 — filosóficas, 222
 —. Generar, 60-64, 66, 71-72, 150, 212
 — para estimular ideas creativas, 58-59
 — socráticas, 52-53
 Proverbios, 192
 Provocación, 88
 "¿Qué pasaría si...?", 227, 263
 Rabi, I., 62
 Razonamiento, 105, 109-147
 — analógico, 114
 Reflexión, 151, 246
 Registro de rendimiento, 238, 254
 Relatos, 82, 86, 101-102, 174, 220, 226, 230, 263
 Representación dramática/juego de rol, 82
 Resolución de problemas, 17, 29, 74, 77, 173, 178, 182-184
 Respiración. Conciencia de la respiración, 41
 Resumir, 115, 165-166, 173
 Retroinformación, 92, 232
 Revisión, 48, 92, 190, 210, 234-238
 Rompecabezas. El más antiguo del mundo, 199
 Russell, B., 112
 Sandburg, C., 84
 Shaw, G. B., 213, 263
 Sócrates, 52
 —. Docta ignorancia, 205
 Supuestos, 120-121
 Taxonomía de Bloom, 58
 Tecnología de la información (TIC), 82, 153-158, 176, 263-266, 270
 Tiempo, 229-230, 259
 — para pensar ("tiempo de espera"), 54, 56, 217
 Tormenta de ideas, 89-90, 96, 172
 Tranquilidad, 30-31, 42
 Valoración, 31, 112, 115
 —. Véase también: Evaluación
 Verdad, 113, 206, 224
 Visualizar, 35, 43, 86, 96
 VYGOTSKY, L. S., 23, 84, 204
 Wittgenstein, L., 204
 Wright, K., *The Magic Box*, 79
 Zen, 30, 32, 199